

”Uusia, erilaisia näkökantoja elämään ja maailmaan.”

– Kokemuksia osittain integroidusta
katsomusopetuksesta helsinkiläisessä yläkoulussa

Veera Aalto

Pro gradu –tutkielma

Uskontotiede

Teologinen tiedekunta

Helsingin yliopisto

Syksy 2020

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion Teologinen tiedekunta		Laitos – Institution Uskontotieteen laitos	
Tekijä – Författare Veera Karoliina Aalto			
Työn nimi – Arbetets titel "Uusia, erilaisia näkökantoja elämään ja maailmaan." – Kokemuksia osittain integroidusta katsomusopetuksesta helsinkiläisessä yläkoulussa			
Oppiaine – Läroämne Uskontotiede			
Työn laji – Arbetets art Pro gradu -tutkielma		Aika – Datum Elokuu 2020	Sivumäärä – Sidoantal 72 + 3
<p>Tiivistelmä – Referat</p> <p>Tutkielma tarkastelee erään helsinkiläisen yläkoulun 9.-luokkalaisten oppilaiden ja opettajan kokemuksia koulussa toteutettavasta osittain integroidusta katsomusopetuksesta. Tutkielman tavoitteena on selvittää oppilaiden ja opettajan näkemyksiä osittain integroidun mallin toimivuudesta ja tarkastella sitä, mitä asioita he nimeävät mallin vahvuuksiksi ja toisaalta millaisia kriittisiä huomioita ja kehityskohteita aineiston pohjalta nousee.</p> <p>Lähestymistapa on osa monikulttuurisuuskasvatuksen ja dialogisuuden kontekstia. Työn taustoituksena toimii katsaus moniarvoistuvan yhteiskunnan nykykehitykseen ja erityisesti katsomusopetuksen suuntaviivoihin Suomessa. Keskeisiä käsitteitä ovat katsomusdialogi ja katsomuksellinen kompetenssi.</p> <p>Tutkimustyyppi on laadullinen tapaustutkimus ja survey-tutkimus. Työn aineisto koostuu kahdesta opettajan haastattelusta, puolistrukturoidusta teemahaastattelusta ja avoimesta teemahaastattelusta, sekä 90:lle oppilaalle toteutetusta palautekyselystä. Aineiston analyysimenetelmänä toimii aineistolähtöinen sisällönanalyysi.</p> <p>Aineiston perusteella on mahdollista havaita, että suuri osa oppilaista kokee yhdessä opiskelun mielekkäänä. Niin opettaja kuin oppilaat pitävät opetusta katsomusdialogiin rohkaisevana sekä katsomuksellista kompetenssia vahvistavana. Yhteisopetuksen etuna pidetään lisäksi monipuolista ja tasavertaista tiedonsaantia. Mieluisimpana asiana oppitunneissa nostettiin esiin keskusteleminen ja niin omien kuin muiden mielipiteiden esiintuominen. Nämä koettiin sekä mielenkiintoisena että opettavaisena, ja niiden todettiin lisäävän ymmärrystä eri katsomuksista sekä kehittävän vuorovaikutustaitoja. Opetuksen integrointi on edistänyt uusien toteutustapojen keksimistä opetuksessa sekä yhteistyötä ja reflektointia kollegoiden kanssa. Opettajan kokemus jatkuvasta itsensä kehittämisestä ja eteenpäin menemisestä ilmeni esimerkiksi opetuksen materiaalin luomisessa ja suunnittelutyössä.</p> <p>Osittain integroidun mallin haasteena koettiin paikoin opetuksen sisällön laajuus, ajan rajallisuus, opettajan työmäärän kasvu sekä oppimateriaalin ja opettajan asiantuntijuuden kehittämiseen liittyvät tekijät. Opiskeltavien aiheiden moninaisuus aiheutti joissakin oppilaissa opetuksen sekavuuden tai monimutkaisuuden kokemusta. Yhdistetyn opetuksen rinnalle opettaja näki tarvetta eriytetyn opetuksen kehittämiseksi.</p> <p>Tutkimuksen pohjalta voidaan sanoa, että osittain integroitu katsomusopetus on varteenotettava malli punnittaessa oppiaineiden vaihtoehtoisia tulevaisuudennäkymiä. Integrointi näyttää edistävän sekä katsomusdialogin että katsomuksellisen kompetenssin rakentumista.</p>			
Avainsanat – Nyckelord katsomusopetus, osittain integroitu katsomusopetus, katsomusdialogi, katsomuksellinen kompetenssi			
Säilytyspaikka – Förvaringställe Helsingin yliopiston kirjasto, Keskustakampuksen kirjasto, Teologia			
Muita tietoja			

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	4
1.1	Aiempi tutkimus katsomusopetuksesta.....	5
1.1.1	Tutkielmia katsomusopetuksen kentältä.....	7
1.1.2	Harriet Zilliacuksen väitöskirja nykymallin toimivuudesta.....	10
1.2	Tutkimuskysymykset ja tutkijapositio.....	12
1.2.1	Työni keskeisiä käsitteitä	13
2	METODOLOGIA	16
2.1	Monikulttuurisuuskasvatus.....	16
2.1.1	Nuoret ja koulu kasvatuksen keskiössä	18
2.2	Katsomuksen välittyminen ja rakentuminen	19
2.3	Tutkimuksen menetelmät ja aineistot.....	22
2.3.1	Menetelminä laadullinen tapaustutkimus ja survey	22
2.3.2	Aineistona opettajan haastattelut ja oppilaiden palautekysely	24
2.3.3	Aineiston esittely	25
2.3.4	Tutkimuksen kulku	26
3	KATSOMUSOPETUKSEN TILANNEKATSAUS	28
3.1	Globaalieetoksen ja Toledon julistukset opetuksen suunnannäyttäjänä.....	28
3.2	Suomalainen uskonnonopetuksen malli.....	29
3.2.1	Katsomusaloite ja opetuksen uudet tuulet.....	32
3.3	Opetussuunnitelmat integroinnin taustavoimina	33
3.4	Kulosaaren malli.....	35
4	OSITTAIN INTEGROITU KATSOMUSOPETUS	39
4.1	Opetuksen integroimisen vahvuudet	40
4.1.1	Katsomusdialogi.....	40
4.1.2	Vuorovaikutustaidot	43
4.1.3	Yhdessä viihtyminen	44
4.1.4	Katsomuksellinen kompetenssi	45
4.1.5	Katsomusopetuksen funktio.....	47
4.1.6	Ennakkoluulojen hälventäminen.....	49
4.1.7	Ajankohtaisuuden valttikortti	49
4.1.8	Kehitys opetuksen ja opettajan näkökulmasta.....	50
4.2	Opetuksen integroimisen haasteet.....	51
4.2.1	Oppimateriaalin puuttuminen ja luominen	51
4.2.2	Ajan riittämättömyys	52
4.2.3	Opettajan pätevyys ja työn kuormittavuus	54
4.2.4	Oppilasaineuksen moninaisuus	55
4.2.5	Opetuksen tasapuolisuus.....	56

4.2.6	Oppisisältöjen laajuus	58
4.3	Opiskelumetodien kirjo.....	61
4.4	Opetuksen kehitys ja tulevaisuuskuva.....	63
5	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	66
6	LÄHTEET JA KIRJALLISUUS.....	69
6.1	Lähteet	69
6.2	Kirjallisuus	69
7	Liitteet.....	73
7.1	Haastatteluni kysymysrunko, Aineisto 1.....	73
7.2	Palautekysely	74

1 JOHDANTO

Koulun tehtävänä on perinteisesti ollut välittää ja vahvistaa yhteiskunnan arvoja sekä kansallista identiteettiä. Valtakunnallinen kasvatus on ollut siten väline yhteiskunnan säilyvyyteen.¹ Koulun tehtäviin kuuluu edelleen myös oppilaan oman uskonnollisen tradition avaaminen sekä muihin katsomuksiin tutustuminen.² Suomalainen yhteiskunta ja sitä heijastava koululaitos ovat olleet pitkään kulttuurisesti varsin homogeenisia.³ Viime vuosikymmeninä kiihtyneen globalisaation myötä eri kulttuuripiireistä tulevien ihmisten kohtaaminen on lisääntynyt ja vapaan liikkuvuuden lisäksi esimerkiksi maahanmuutto monine syineen on kasvanut. Suurin maailmanlaajuinen kriisi näyttää olevan tällä hetkellä kasvava pakolaisuus, joka muokkaa yhteiskuntarakenteita ja lisää jännitteitä väestön keskinäisiin katsomuseroihin. Nyt jos koskaan katsomuksellisten kysymysten ja kulttuurien tuntemuksen tarve korostuu niin yksityisellä kuin julkisella sektorilla. Koulun arvokasvatus välittyy etenkin katsomusaineiden opetuksessa, jossa tasapainoilu yhteiskunnan muutoksen ja jatkuvuuden välillä ilmenee sopeuttamisen ja säilyttämisen pyrkimyksinä.⁴

Suomi on nykyään monikulttuurisempi kuin koskaan, mutta ei vain ulkoapäin tulevien ihmisvirtojen ja kulttuurivaikutusten johdosta. Maan kulttuurinen pirstaleisuus näkyy erilaisten yksilöiden ja ryhmien olemassaolona sekä yhteiskunnan moniarvoistumisena.

Monikulttuurisuutta ei pitäisikään ymmärtää vain etnisyyteen perustuvana moninaisuutena nyky-yhteiskunnissa. Monikulttuurisuuskeskustelussa keskeinen fokus on kuitenkin kohdistunut maahanmuuttajiin ja heidän kotoutumiseensa liittyviin haasteisiin.⁵

Monikulttuurisuus voidaan ymmärtää kaksisuuntaisena sopeutumisprosessina, jossa sekä yhteiskunnan että sinne muuttavien asukkaiden tulee mukautua uusiin olosuhteisiin ja tulla ikään kuin toisiaan vastaan.⁶ Tässä koululla ja koulutuksella on tärkeä tehtävä, johon monikulttuurisuuskasvatus pyrkii osaltaan vastaamaan. Eri ihmisryhmien kohtaaminen on samalla katsomusten kohtaamista.⁷ Katsomuksiin sisältyvät arvot ja normit ohjaavat ihmisen toimintaa usein tiedostamattaankin. Asioiden tiedostaminen lisää ymmärrystä ja arvostusta niin itseä kuin muita kohtaan. Tällainen itsereflektion – ja muiden peilaamisen paikka on parhaimmillaan katsomusopetuksessa.⁸

Konfliktiteorioiden mukaan maahanmuuton kasvaessa myös ulkomaalaisvastaiset asenteet, kuten rasismi ja stereotypiat, kasvavat. Tähän ikään kuin vastalääkkeeksi tarjoavat

¹ Kallioniemi 2008, 18.

² Kallioniemi 2008, 29.

³ Kallioniemi 2008, 15.

⁴ Sakaranaho 2007, 4.

⁵ Ehnqvist 2003, 346.

⁶ Sakaranaho 2007, 4.

⁷ Ehnqvist 2003, 349.

⁸ Ehnqvist 2003, 345, 350.

kontaktiteoriat kohtaamisten lisäämistä. Mitä enemmän kontaktit eri ihmisryhmien välillä lisääntyvät ja pääsevät henkilökohtaiselle tasolle, sitä vähemmän ilmenee ennakkoluuloja ja syrjintää. Tästä hyvä esimerkki on Helsingistä, jossa maahanmuuttajien kanssa tekemisissä olevat nuoret suhtautuvat heihin myönteisemmin kuin muualla. Tiedon lisäämisen vieraista kulttuureista on senkin todettu lisäävän myönteisyyttä.⁹ Täten juuri koulun paikka monikulttuurisuuskasvatuksessa korostuu. Koulu on se pienois yhteiskunta, missä voidaan turvallisesti ja ohjatusti harjoitella yhteistyötaitoja monenlaisten ihmisten ja kulttuurien kanssa.

Koulut heijastavat ympäröivää kulttuuria, sosiaalista muutosta ja yhteiskunnan katsomuksellista moninaisuutta käytännön tasolla. Kulttuurienvälinen kohtaaminen ja monikulttuurisuuteen suhtautuminen valtion tasolla tulevat ilmi koulun käytänteissä. Eri taustoista tulevien oppilaiden integraatio uuteen yhteiskuntaan tulee näin ikään kuin testatuksi tosielämän kontekstissa.¹⁰ Kulttuureihin olennaisesti kuuluvien katsomusten käsittely on luonnollista erityisesti katsomusopetuksen puitteissa.¹¹ Monenlaisten katsomusten kohtaamista voidaan edistää tarjoamalla oppilaille mahdollisuus rakentavaan dialogiin. Nykyinen oppilaat eriyttävä katsomusopetusmalli ei kuitenkaan mahdollista tämän toteutumista kaikille oppilaille tasavertaisesti.

Kuinka katsomusten välistä dialogia pääsee syntymään opetuksen eritellessä oppilaat eri tiloihin katsomustaustojen perusteella? Onko oppilaiden erittely uskontokuntaan kuulumisen vuoksi perusteltua katsomusaineiden tavoitteiden valossa? Mitä katsomusopetuksen uudistaminen integroidummaksi voisi tarkoittaa opetuksen päämäärien ja toisaalta oppilaiden oikeuksien näkökulmasta? Millainen katsomusopetusmalli olisi parhain ja toimivin kaikkien kannalta monikulttuurisessa maassamme osana globaalia maailmaa? Nämä kysymykset ovat nostaneet päätään viime vuosina keskustelussa katsomusaineiden tilasta ja tulevaisuudesta.

1.1 Aiempi tutkimus katsomusopetuksesta

Nykyistä erottelevaa katsomusopetusta on perusteltu lapsen oikeudella oman uskontonsa opetukseen ja vähemmistöjen integroimisella yhteiskuntaan. Kasvavan monikulttuuristumisen myötä yhteisymmärryksen ja dialogin tarpeen korostuessa nämä näkemykset on kuitenkin haastettu. Oppilaat erottelevan katsomusopetuksen on kritisoitu marginalisoivan vähemmistöjä heidän kokiessa vieraantumista enemmistöstä. Kulttuurisen kentän moninaistuessa myös uskontojen kirjo muuttuu, mikä edellyttää katsomusopetuksen järjestämisen uudelleenarviointia

⁹ Ehnqvist 2003, 348.

¹⁰ Sakaranaho 2013, 226.

¹¹ Kallioniemi 2008, 28.

kouluissa. Katsomusopetuksen on ymmärretty olevan merkittävä väline pluralistisen yhteiskunnan rauhan ja yhteiselon tavoittamisessa. Reagointina yhteiskunnallisten muutosten tuomiin uusiin tarpeisiin, katsomusopetuksen oppilasryhmiä yhdistävä malli on herättänyt kiinnostusta ja sitä on lähdetty kokeilemaan joissakin kouluissa etenkin pääkaupunkiseudulla. Opetuskokeiluja on tehty olemassa olevien opetussuunnitelmien puitteissa, sillä virallista muutosta yhdistävään opetusmuotoon ei ole vielä olemassa.¹²

Vesa Åhs, Saira Poulter ja Arto Kallioniemi julkaisivat vuonna 2016 tutkimuksensa¹³ koskien oppilaiden kokemuksia integroidusta katsomusopetuksesta. Integroiva katsomusopetus on tunnustukseton lähestymistapa, jonka lähtökohtana on pluralistinen koulu ja yhteiskunta. Tutkimus noudattaa tätä näkemystä, eikä tee jyrkkää erottelua uskonnollisten ja ei-uskonnollisten katsomusten välille. Opetuksessa tarkastellaan erilaisia maailmankatsomuksia yhdessä ja erityisesti niiden yhtymäkohtia. Maailmankatsomus käsitteenä jättää tilaa sen moninaisuudelle ja vaihtelevuudelle henkilökohtaisella tasolla, ja sen ymmärretään elävän osana oppilaan identiteettiä. Katsomusopetuksessa oppilaat haastetaan näkemään yhteyksiä eri katsomusten välillä ja hahmottamaan ympäristön ja olosuhteiden vaikutukset niihin. Opettajan rooli turvallisen tilan luomisessa opetukseen on merkittävä. Tällä tarkoitetaan luokkahuonetta, jossa kaikki oppilaat voivat esittää muista eriäviäkin uskomuksiaan pelkäämättä väheksyntää tai syrjintää niiden vuoksi. Tutkimuksessa tarkastellaan, mitä turvallisen tilan toteutuminen edellyttää oppilaiden kokemusten perusteella.¹⁴

Valtaosa haastatelluista oppilaista kokivat integroidun katsomusopetuksen positiivisena ja eriytettyä opetusta parempana opiskelumuotona. Oppilaiden erottelu katsomusopetuksessa nähtiin tarpeettomana ja oppilaita eristävänä. Ryhmästä tai kavereista erottamista ja erilaiseksi leimautumista pidettiin kielteisenä. Yhdistetyn opetuksen vahvuutena nähtiin juurikin tasavertaisuus ja oikeudenmukaisuus eri katsomusten kesken niin käytännön aikataulullisesti kuin sisällöllisesti. Kaikki oppilaat kokivat näiden asioiden parantuneen verrattuna aiempaan eriytettyyn opetukseen. Muiden oppilaiden katsomuksista oppimista pidettiin kiinnostavana. Elämäkatsomustiedon oppilaat totesivat uskontojen opiskelun lisääntyneen verrattuna heidän aiempiin oppitunteihinsa. Jotkut heistä ajattelivat myös, että uskontojen opiskelu kuuluu vain uskonnollisista taustoista tuleville oppilaille, eikä se ole tarpeellista muille. Integroitua opetusta puoltavissa vastauksissa taas nousi esiin perustelu, että näin kaikki oppilaat saavat samat tiedot, eikä kukaan jää mistään ulkopuolelle.¹⁵

Yhteenvedon sekä laadullisten että määrällisten tutkimustulosten pohjalta tutkijat totesivat, että oppilaat eivät toivo katsomusten mukaan erittelevää katsomusopetusta. Åhs,

¹² Åhs, Poulter, & Kallioniemi 2016.

¹³ *Encountering Worldviews: Pupil Perspectives on Integrative Worldview Education in a Finnish Secondary School Context. Religion & Education.*

¹⁴ Åhs, Poulter, & Kallioniemi 2016.

¹⁵ Åhs, Poulter, & Kallioniemi 2016.

Poulter ja Kallioniemi kertovat tämän olevan linjassa kansainvälisten katsomusopetusta koskevien tutkimusten kanssa. Myöskään oppilaiden moninaisten katsomuksellisten taustojen ei koettu vaikuttavan turvallisuuden tunteeseen luokissa. Tämäkin heijastaa kansainvälisiä tutkimustuloksia, joiden mukaan katsomuksen ei koeta aiheuttavan jännitteitä tai konfliktia luokkahuoneissa, eikä olevan este suvaitsevaisuudelle. Huomionarvoinen seikka sekä eurooppalaisissa että käsillä olevassa tutkimuksessa on, että uskonnolliset oppilaat suhtautuivat uskontoon pääosin myönteisemmin kuin ei-uskonnolliset oppilaat. Kirkon tutkimuskeskuksen mukaan suomalaiset asennoituvat kaikista kielteisimmin muun muassa karismaattisiin kristillisiin liikkeisiin ja kirkkoihin sekä islamiin. Tältä pohjalta voidaan olettaa näiden asenteiden näkymisen myös koulussa kyseisiä uskontoja ja niiden parista tulevia oppilaita kohtaan. Turvallisen tilan luomisessa avoimuuden ja hyväksynnän kautta opettajan rooli vaikuttaisi olevan kuitenkin opiskelumuotoakin merkittävämpi tekijä.¹⁶ Opettajan vaikutus oppilaiden kokemuksiin opetuksesta on ollut huomattavaa muissakin tutkimuksissa kuin myös omassani.¹⁷

Åhs, Poulter ja Kallioniemi huomauttavat, että aiemmat tutkimukset eriytetystä katsomusopetuksesta kertovat oppilaiden arvostavan neutraalia tietoa monitulkintaisten katsomusten ja arvojen opiskelussa. Integroidun katsomusopetuksen tutkimuksessa oppilaat pitivät tärkeänä oppia katsomuksista henkilökohtaisella ja käytännön elämän tasolla. Tutkimuksen mukaan tämä voi olla osoitus oppilaiden kyvystä hahmottaa katsomukset sekä sisäisesti että niiden välisesti pluralistisina. Katsomusten yksilöllisyys ilmeni myös oppilaiden kokemuksessa jakaa omia näkemyksiään ilman, että ne edustavat laajemmin jotakin tiettyä maailmankatsomusta. Katsomusten välinen dialogi nähtiin myönteisenä, joskin siihen liittyi myös pelko loukata eri tavoin uskovia luokkatovereita. Tutkijat viittasivat kansainvälisen REDCO¹⁸ -tutkimusprojektin tuloksiin huomiolla, että konfliktin välttämisen sijaan sitä voitaisiin käyttää dialogin pohjana rakentavalla tavalla opetuksessa.¹⁹

1.1.1 Tutkielmia katsomusopetuksen kentältä

Karoliina Virkamäki on tutkinut pro gradu –työssään *Eri teitä samaan suuntaan. Oman uskonnon opetuksen ja Yleisen uskonto- ja katsomustiedon argumentaatio, yhtymäkohdat ja erot* Suomen peruskoulun uskonnonopetuksesta käytävää keskustelua sen uudistamisen

¹⁶ Åhs, Poulter, & Kallioniemi 2016.

¹⁷ Kosunen 2015.

¹⁸ Religion in education. A contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of European countries.

¹⁹ Åhs, Poulter, & Kallioniemi 2016.

puolesta ja vastaan. Hänen tutkimuksensa käsittää argumentaatioanalyysin pääosin Jyri Komulaisen ja Arto Kallioniemen välisestä debatista viiden eri lähteen pohjalta. Komulainen on nykyisen, oman uskonnonopetuksen mallin näkyvä kannattaja, kun taas Kallioniemi edustaa toista äärilaitaa uuden, kaikille yhteisen katsomusaineen puolestapuhujana. Virkamäki päätyy tutkimuksessaan osoittamaan, että kumpikin osapuoli ajaa viime kädessä pitkälti samoja asioita ja tavoitteita uskonnonopetusmallin suhteen, mutta perusteet niille ovat vain erilaiset. Yhteneviksi suuntaviivoiksi nousee yhteiskuntakritiikki, demokratiakasvatus sekä epäkohtiin puuttumiseen kasvattaminen ja monikulttuurisuuden huomioiminen koulun uskonnonopetuksen tehtävänä. Suurin eroavuus argumenteissa koskee uskonnollisen identiteetin kuulumista opetukseen, mitä Komulainen tukee ja Kallioniemi vastustaa.²⁰

Virkamäen tutkimus avaa hyvin nyttemmin jo tyypilliseksi muodostunutta kahtiajakautuneisuutta keskustelussa katsomusaineiden nykytilasta ja tulevaisuudesta. Kulosaaren yhteiskoulun integroitua katsomusopetusta luotsannut Karoliina Käpylehto huomauttaa keskustelun katsomusopetuksen uudistuksesta pyörivän kehää lähinnä ääripäiden välillä ja ihmettelee mahdollisten muiden vaihtoehtojen ohittamista.²¹ Samaa pohtii Tuula Sakaranaho todetessaan, että radikaalien muutosten sijaan voitaisiin suunnata katsomusopetuksen uudistustarpeet jo olemassa olevan mallin parantamiseen, kuten oppiaineiden tasavertaisuuden edistämiseen.²² Osittain integroitu katsomusopetus on nähdäkseni hyvä esimerkki mallista, joka ei poissulje nykyisiä katsomusoppiaineita, mutta muokkaa niiden opetuksen toteutusta käytännössä. Tällaista katsomusopetuksen yhdistämistä myös Komulainen pitää relevanttina ja tulevaisuuden suuntana. Hän näkee sen perusteltuna sekä dialogin lisäämisen että vähemmistöjen integroimisen näkökulmasta.²³

Käytännöllisen näkökulman katsomusainekeskusteluun tuo Reetta Kosunen Pro gradu – tutkielmassaan *Oppilaan autenttisuuden kokemus yhteisessä katsomusaineopetuksessa*. Autenttisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä itsetuntemusta ja omana itsenä olemista. Tutkimus perustuu opetuskokeiluun itäsuomalaisessa koulussa, jossa oppilaat saivat yhteistä katsomusopetusta ja heidän kokemuksiaan tästä tutkittiin haastattelumenetelmällä. Oppilaan omalla katsomuksella sekä oppiaineesta saadulla viime arvosanalla oli eniten vaikutusta autenttisuuden kokemiseen. Myös muilla tekijöillä, kuten aihevalinnoilla, ryhmällä ja opettajalla oli vaikutusta. Ortodoksioppilaat kokivat tätä selkeästi muita enemmän ja elämänkatsomustiedon opiskelijat puolestaan vähiten. Evankelisluterilaiset sijoittuivat tutkimustuloksissa näiden välimaastoon. Tutkimus pyrki hahmottamaan oppilaiden kokemusta ja valottamaan yhteisen katsomusaineen mahdollisuuksia. Samalla se huomauttaa, että

²⁰ Virkamäki 2014.

²¹ Käpylehto 2015, 142.

²² Sakaranaho 2013, 247-248.

²³ Virkamäki 2014, 58-59.

nimenomaan koulun opettajien ja oppilaiden näkemyksiä katsomusaineen suunnasta ei olla tutkittu ja huomioitu vielä riittävästi. Kosunen mukaan uudenlaisen mallin toimivuudesta Suomessa kaivattaisiin lisää selvitystä, jolloin opetuskokeilujen sekä niihin liittyvien tutkimusten myötä saataisiin relevanttia tietoa, jonka pohjalta katsomusopetusta voitaisiin kehittää.²⁴ Tutkielma valmistui vuonna 2015, jolloin aihepiirin tutkimus oli tosiaan varsin alkutekijöissään. Sittenmin teemaa koskevia töitä on ilmestynyt enenevässä määrin niin opinnäytteiden kuin julkaistun tutkimuskirjallisuudenkin saralla.

Oppilaiden näkökulmaa selvitetään Julia Mikkosen pro gradu -tutkielmassa, joka käsittelee evankelisluterilaista uskontoa opiskelevien lukiolaisten käsityksiä katsomusaineiden opetuksesta ja uskontojen näkymisestä koulussa. Hänen hypoteesinsa on, että katsomusopetuksen päätehtäväksi nähdään maailmanuskontoja koskevan tiedon lisääminen. Lukiolaiset myöskin toivovat integroitua mallia opetukseen, jotta voitaisiin saavuttaa vuorovaikutus eri katsomuksia edustavien ihmisten kesken.²⁵ Dialogin puute todetaan eriyttävän katsomusopetuksen ongelmana myös Emmi Ruohosen pro gradu -työssä. Ruohonen vertailee ihmisoikeuksien toteutumista yhtenäistävässä ja eriyttävässä uskonnonopetuksessa Pohjoismaissa. Hän toteaa, ettei ihmisoikeusperustaisuus toteudu ongelmattomasti minkään maan kohdalla, mutta integroidun opetuksen haasteet ovat yksiselitteisempiä ja koskettavat lähinnä oppiaineiden neutraaliuden ja objektiivisuuden takaamista. Suomen eriyttävän mallin suurimpana heikkoutena nähdään oppilaiden välisen dialogin puute, jonka vuoksi ymmärrys katsomuksellisesta moninaisuudesta vaikeutuu. Verrattuna muihin Pohjoismaihin, ihmisoikeuksien ja opetuksen tavoitteet toteutuvat monipuolisimmin Ruotsin yhtenäistävässä mallissa.²⁶

Opettajien näkemyksiä on tuotu esiin niin luokanopettajien kuin aineenopettajienkin puolelta. Tuuli Lipiäinen tutkii pro gradu -työssään luokanopettajien asenteita katsomusopetusta kohtaan. Nykyistä eriyttävää mallia pidettiin ongelmallisena muun muassa siksi, ettei sen sisältöjen nähty vastaavan yhteiskunnan tarpeita ja katsomusaineet vaikuttivat olevan keskenään epätasa-arvoisessa asemassa. Opetuksen muutosta ajettiin siten, että oppiaineiden tärkeimmät sisällöt integroitaisiin, minkä koettiin olevan merkityksellisintä oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta.²⁷ Noora Oinasmaan pro gradu -työ käsittelee puolestaan uskonnon ja terrorismin suhdetta koulussa lukion katsomusopettajien näkökulmasta. Tutkielman perusteella opettajat osoittivat mielenkiintoa monitieteelliseen, oppiainerajat ylittävään opiskeluun ja vaikuttivat suosivan integroidun katsomusaineen mahdollisuutta. Radikalisoitumisen ehkäisyn teema oli opettajien mielestä hyvä esimerkki puoltamaan yhteisen

²⁴ Kosunen 2015.

²⁵ Mikkonen 2019.

²⁶ Ruohonen 2018.

²⁷ Lipiäinen 2015.

opiskelun tarpeellisuutta katsomusaineissa. Oinasmaan mukaan vastauksista oli nähtävissä lukion uuden, vuonna 2021 voimaan tulevan opetussuunnitelman painopisteet oppiaineiden rajojen häivyttämisen suhteen sekä niiden muodostamien yhdistävien opintokokonaisuuksien rakentamiseen.²⁸ Lukas Priklopil pohtii pro gradu -tutkielmassaan *Miten katsomusopetus pitäisi Suomen kouluissa järjestää?* katsomusaineiden opettajien näkemyksiä. Hänen tuloksensa osoittavat, että oman uskonnon mukaista opetusta kannatetaan yhä, mutta yhteisopetus saanee suosiota enenevässä määrin tulevaisuudessa. Integroidun opetuksen mallia tulevat Priklopilin mukaan vastustamaan lähinnä vähemmistöuskontojen opettajat, joilla ei ole muita opetettavia aineita, eikä kokemusta yhteisen oppiaineen opettamisesta.²⁹

1.1.2 Harriet Zilliacuksen väitöskirja nykymallin toimivuudesta

Uudenlaista näköalaa pohdintaan katsomusopetuksesta tarjoaa Harriet Zilliacuksen väitöskirja *Oppilaiden identiteettien ja inklusion tukeminen vähemmistöuskontojen ja elämänkatsomustiedon opetuksessa. Tutkimus moninaisuudesta suomalaisessa perusopetuksessa*. Vähemmistöuskontojen ja elämänkatsomustiedon oppilaiden kokemuksia suhteessa perusopetukseen laajemmin kartoittanut tutkimus tarkastelee pääkaupunkiseudun kouluissa myös opettajien kokemuksia. Tutkimuksensa pohjalta Zilliacus toteaa, että nykyinen eriyttävä uskonnonopetuksen malli vahvistaa oppilaiden perheiden traditioon pohjautuvia identiteettejä, mutta ei jätä tilaa yksilöllisten identiteettien muodostumiseen. Hypoteesiksi muodostui lisäksi, että monimuotoisen koulukulttuurin edellyttämä vuoropuhelu jää tässä mallissa vähäiseksi eikä eristämislähtö tai syrjinnälläkään välttyä opetuksen eriyttämisen seurauksena. Oppilaiden identiteetit tulisi Zilliacuksen mukaan nähdä avoimina ja kehittyvinä valmiin traditioon rajaamiseen sijaan.³⁰

Zilliacus summaa havaintojaan oppilaiden kokemuksista nostamalla esiin tarvittavat kehityksen kohteet kolmeen osaan. Ensinnäkin oppilaiden negatiiviseksi koettu erilaisuus suhteessa muihin sekä toiseuden kokemus ja ennakkoluuloisuus tulisi purkaa avoimuuden ja dialogin kautta kouluissa. Toisekseen opetuksen järjestelyyn liittyvät kysymykset tulisi ottaa huomioon. Kolmanneksi koulun ja opetuksen ei pitäisi olettaa oppilaiden identiteettejä heidän katsomusopetuksestaan juontuvaksi. Nykyisen eriyttävän katsomusopetusmallin toimivuuden kannalta oppilaiden kohtaamat haasteet täytyy huomioida niin luokkahuoneissa kuin koulussa laajemminkin.³¹

²⁸ Oinasmaa 2019, 40-41.

²⁹ Priklopil 2017.

³⁰ Zilliacus 2014, 97.

³¹ Zilliacus 2014, 81.

Zilliacuksen tutkimustuloksissa dialogi ja suvaitsevaisuuden kehittymisen tukeminen olivat tärkeässä osassa opetusta luokkahuoneissa, mutta ne esiintyivät harvemmin uskonnon ja elämäntutkimustiedon oppilaiden välillä tai koulukulttuureissa laajemmin. Joidenkin opettajien mukaan oli havaittavissa halu keskittyä omaan uskontoon ja ikään kuin suojella sitä. Dialogin puute opetuksessa oli yhteydessä uskonnonopettajien eristäytyneisyyteen muista opettajista, eivätkä heidän työaikataulunsa antaneet mahdollisuutta koulun muihin aktiviteetteihin osallistumiseen. Kun koulussa tai luokkien välillä ilmeni vuoropuhelua, opettajat pitivät sitä erityisen myönteisenä asiana. Jotkut islamin opettajat olivat selvästi aktiivisempia vuoropuheluun niin vähemmistö- ja enemmistöoppilaiden kuin myös muiden opettajien ja vanhempien kanssa. Zilliacus toteaa, että he toimivat täten oman uskontonsa ja kulttuurinsa tulkitsijoina. Hän jatkaa, että tätä havaintoa tukee myös aiemmat tutkimustulokset, joiden mukaan islamin opettajat olivat kuin dialogin välittäjiä luokkien ja koulun kesken. Zilliacuksen mukaan islamin läsnäolo ja sen edustamat kulttuuriset erot suhteessa enemmistön luterilaiseen kulttuuriin nostivat tarpeen islamin tuntemukselle kouluyhteisössä. Hän pohtii, että median keskittyminen muslimeihin sekä islamofobian kasvu ovat osaltaan voineet lisätä huomiota Islamin uskonnonopetukseen ja motivoida lisäämään islamin opettajien ja oppilaiden integraatiota kouluissa.³²

Tutkimustulokset kertovat, miten oppilaiden identiteetit ovat sisäisiä opetuskontekstissa, johon kuuluu sekä sitä tukevia että haastavia аспектеja. Identiteettejä tukevat näkökulmat ovat kuulumisen tunne ja ryhmän yhteisöllisyys, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden inklusio sekä monimuotoisten uskonnollisten ja kulttuuristen taustojen edistäminen. Tämä taustojen tukeminen on riippuvainen opetusryhmän koosta ja eri ikäisten rakenteesta siinä sekä opettajan kyvystä ottaa huomioon kaikki oppilaat. Keskeisiä haasteita ovat opetuksen rakenteellinen syrjintä, oppilaiden kokemukset erillisyydestä suhteessa enemmistöön, syrjinnän ilmentymät sekä dialogin puuttuminen koulukulttuureissa.³³

Yhteenvetona opetuksellisista johtopäätöksistä tutkimustulostensa perusteella Zilliacus nostaa kolme keskeistä aihealuetta sekä ehdotuksia niissä esiintyvien ongelmien ratkaisemiseksi. Näiden epäkohtien korjaamisen myötä vähemmistöuskontojen ja elämäntutkimustiedon opetus kehittyisi vastaamaan enemmistöuskonnonopetuksen tasoa ja siten lisäämään oppilaiden keskinäistä tasa-arvoa.³⁴ Ensimmäiseksi ovat rakenteelliset asiat, joiden parantamisen myötä opetus voitaisiin nostaa samalle tasolle enemmistöuskonnon ja muiden oppiaineiden opetuksen kanssa. Nämä ovat tiivistetysti pätevien opettajien lisääminen, oppimateriaalin tuottaminen, käytännön opetusjärjestelyjen parantaminen, luokkakokojen ja sekaikäisten oppilasryhmien toimivuus sekä vain muutaman oppilaan ryhmien välttäminen.

³² Zilliacus 2014, 96.

³³ Zilliacus 2014, 97.

³⁴ Zilliacus 2014, 112, 115.

Esimerkiksi opetusjärjestelyjen kohentamisesta Zilliacus mainitsee, että luokkahuoneiden saatavuus tulee varmistaa samoin kuin aikataulutuksen mahdollistaa kaikkien oppilaiden tasavertaisen osallistumisen koulukulttuuriin. Luokkakoot tulisi pitää alle kahdenkymmenen oppilaan sekaikäisissä ryhmissä, jotta opetussuunnitelmalliset tavoitteet voitaisiin saavuttaa.³⁵

Seuraava alue koskee dialogin lisäämistä sekä taistelua yksilöllistä syrjintää vastaan. Tähän kuuluu vuorovaikutuksen lisääminen niin luokkien kesken kuin koulukulttuurissa laajemmin, tiedon lisääminen muista katsomuksista, syrjinnän poistaminen, opettajakoulutuksen keskittyminen monikulttuurisuuskasvatukseen ja sekaikäisiin oppilasryhmiin opettajan pedagogisten taitojen tukemiseksi sekä opettajien rooli eri katsomusten tulkitsijoina koulukulttuureissa. Vuoropuhelua voisi kasvattaa yhteisillä projekteilla ja koulun tapahtumilla, mutta myös järjestämällä yhdistettyjä tunteja katsomusopetuksessa, mikä tukisi inklusion ja avoimuuden kokemusta. Tietoisuuden ja kommunikaation lisääminen toisista opetusryhmistä auttaisi "me ja muut"-asetelman hälventymistä. Syrjinnän kitkeminen vaatii ilmiön tunnistamista ja toimenpiteitä sen syiden selvittämiseksi. Maahanmuuttajataustaisten opettajien lisääminen ja heidän vaikutuksensa monikulttuurisen opetuksen kehittämiseen sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kouluun integroitumiseen tulisi tunnistaa ja ottaa käytäntöön.³⁶

Kolmas kohta koskee oppilaiden identiteettien muodostumista katsomusopetuksessa. Siihen liittyy oppilaiden identiteettien vapaus olla pohjautumatta tiettyyn traditioon, uskonnollisen identiteetin henkilökohtaisen kehityksen mahdollisuus ja opetuksen avoimuus katsomusten monimuotoisuudelle niin oppilaiden tasolla kuin yhteiskunnassa omaan uskontoon tai vanhempien traditioon pohjautumisen sijaan. Tuula Sakaranahon ehdottama lakimuutos oppilaan mahdollisuudesta valita itse oma katsomusopetuksensa tukisi avointa uskonnollisen identiteetin muodostumista ja sillä vältettäisiin traditioon kasvattaminen oletettujen identiteettien perusteella. Tunnustuksellisten elementtien, kuten uskonnonharjoittamisen kannustamiseen luokkahuoneen ulkopuolella tai uskonnolliseen yhteisöön kuulumiseen ovat aktiivista sosialisatiota tiettyyn suuntaan, eikä sillä saisi olla sijaa opetuskontekstissa. Opetusta tulisi kehittää entisestään enemmän uskonnon ja uskonnosta oppimisen kuin uskontoon opettamisen suuntaan.³⁷

1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkijapositio

³⁵ Zilliacus 2014, 112-113.

³⁶ Zilliacus 2014, 113-114.

³⁷ Zilliacus 2014, 114.

Tutkin tässä pro gradu -työssäni helsinkiläisen yläkoulun oppilaiden ja opettajan kokemuksia osittain integroidusta katsomusopetuksesta. Hahmottelen, miten osittain integroitu opetus toimii suhteessa aiempaan, eriytettyyn uskonnon- ja elämänkatsomustiedon opetukseen koulussa. Tarkastelen aihetta monikulttuurisuuskasvatuksen viitekehyksessä, jossa avainkäsitteenä on dialogi. Kiinnostuksen kohteeni on erityisesti havainnoida, millä tavalla katsomusdialogi toteutuu tässä mallissa oppilaiden ja opettajan näkökulmasta.

Tutkimukseni aineisto perustuu yhden helsinkiläisen yläkoulun opettajan haastatteluihin sekä oppilaille tehtyyn palautekyselyyn. Tarkentavia tutkimuskysymyksiäni edellä mainittujen suuntaviivojen lisäksi ovat: Mitä katsomusopetuksen integrointi edellyttää opettajan mukaan? Miltä oppiaineiden tulevaisuus näyttää katsomusopettajan sekä oppilaiden silmin?

Tutkielmastani saatujen vastausten pohjalta pohdin, miten katsomusopetusta voitaisiin jatkossa kehittää.

Pyrin aineistossani tuomaan esiin opetuksen tekijöiden ja kokijoiden äänen. Erityisesti oppilaiden kokemuksia yhdistetystä katsomusopetuksesta ei olla vielä paljoa kartoitettu. Kuitenkin juuri he ovat ilmiön keskiössä sen kohteena, jolloin heidän mukaansa ottaminen keskusteluun on mielestäni varsin perusteltua ja tervetullutta. Katsomusaineiden opettajien näkemyksiä ei pitäisi myöskään ohittaa, kun kysymys on heidän työstään ja sen tulevaisuudesta. Opettajat opetuksen toteuttajina ovat tärkeitä vaikuttajia, joiden ääni kentältä olisi tarpeen saada kuulluksi käytännön näkökulman tuomiseksi uudistustyöhön.

Tutkijapositioni ja lähtökohtani tutkimukseen on omakohtainen kiinnostus aiheeseen. Olen itse koulutukseltani evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon aineenopettaja työelämän kynnyksellä. Kenttää seuranneena olen kokenut, että katsomusopetuksen suunta kohti integroivaa mallia on oikeanlainen. Tasapuolisen tiedon ja yhteyden luomisen nimissä olen ajatellut yhdistetyn opetuksen olevan eriyttävää parempi vaihtoehto lähtökohtaisesti. Asiaan paneuduttuani olen kuitenkin huomannut, ettei se olekaan aivan yksinkertaista. Kyseessä on herkkä aihe monine näkemyseroineen ja oikeuksineen eri osapuolten välillä. Vaikka oppiaineissa on paljon yhtäläisyyksiä, on niissä kussakin myös omaa sisältöä, mikä ei sellaisenaan kosketa kaikkia oppilaita. Erityisesti uskontojen omiin perinteisiin liittyvä syventävä aines ja elämänkatsomustiedon eroavaisuus uskonnon oppiaineiden tavoitteista ovat huomattavia eroja. Koulun katsomusopetus on joka tapauksessa jo uudistusten pyörteissä. Nähdäkseni nykytilanne vaatii siis ennen kaikkea lisää selvitystyötä katsomusopetuksen kehittämiseksi parhaaseen mahdolliseen suuntaan.

1.2.1 Työni keskeisiä käsitteitä

Keskeisiä käsitteitä tutkielmassani ovat monikulttuurisuus, monikulttuurisuuskasvatus, dialogi ja katsomusdialogi, katsomus, katsomusopetus, osittain integroitu katsomusopetus sekä katsomuksellinen kompetenssi.

Monikulttuurisuudella viitataan yleensä yhteisöihin, jotka muodostuvat eri kulttuureista tulevista ihmisistä. Koska valtaväestön sisällä on kuitenkin monenlaisia ihmisiä ja ryhmiä, tulisi perinteinen etnisyyteen perustuva monikulttuurisuuden käsite päivittää laajemmin ymmärretyksi yhteisön sisäisenä moninaisuutena.³⁸

Monikulttuurisuuskasvatus on kasvatustieteisiin kuuluva osa-alue, jonka päämääränä on syrjinnän ehkäisy ja kulttuurienvälinen kompetenssi. Monikulttuurisuuskasvatusta antavat kasvatukselliset instituutiot. Tärkeimpänä tässä kasvatus- ja opetustyössä on erilaisuuden taustojen ymmärtäminen sekä kyky kohdata ja tehdä yhteistyötä eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Eri taustoista tulevien ihmisten kohtaaminen ydintavoitteena kiteytyy dialogiin, joka on sekä päämäärä että väline tässä prosessissa.³⁹

Dialogi ja tässä kontekstissa nimenomaan katsomusdialogi, on vuoropuhelua eri katsomustaustoista tulevien ihmisten välillä. Koulun opetussuunnitelmien mukaan dialogia käydään sekä katsomusten kesken että niiden sisällä. Katsomusopetuksen tehtävä on antaa valmiuksia ja mahdollisuuksia dialogin käymiseen.⁴⁰ Yksi keskeinen kysymys keskustelussa katsomusopetuksen järjestämisestä onkin juuri katsomusdialogi ja sen toteutuminen käytännössä.

Käytän työssäni sanaa *katsomus* korvaamaan termit *uskonto* ja *elämäkatsomustieto*, jolloin se sisältää kaikki eri katsomukset uskontokunnasta tai uskonnottomuudesta riippumatta. Näin ollen esimerkiksi katsomusopetuksella viitataan sekä elämäkatsomustiedon että kaikkien koulussa opetettavien uskonto -nimisten aineiden opetukseen.

Integroitu ja osittain integroitu katsomusopetus tarkoittavat sitä, että eri katsomusaineita opiskellaan koulussa yhtäaikaaisesti samassa tilassa. Kokonaan integroitu opetus tapahtuu täysin yhtenäisesti, kun osittain integroidussa mallissa osa opetuksesta eriytetään tarvittaessa eri katsomusten mukaisesti. Osittain integroitu malli on se, mitä tutkin aineistossani, ja mitä on lähdetty kokeilemaan enenevissä määrin eri puolilla Suomea viime vuosina. Kokonaan integroidusta mallista esimerkki on Helsingin eurooppalaisen koulun oma uskontotieto-oppiaine, joka kattaa katsomusopetuksen alakoulusta lukioon kaikille yhteisenä opetuksena.⁴¹

Katsomuksellinen kompetenssi on uskonnollista kompetenssia kattavampi käsite sisältäen myös uskonnottomien katsomusten tuntemisen. Perinteisempi käsite uskonnollinen kompetenssi viittaa uskonnonopetuksen tavoitteeseen uskonnollisesta osaamisesta. Se sisältää

³⁸ Ehnqvist 2003, 346.

³⁹ Ehnqvist 2003, 346, 348, Kallioniemi 2008, 28.

⁴⁰ POPS 2014, 404.

⁴¹ Ks. Helsingin eurooppalainen koulu <https://www.eshelsinki.com/suomeksi>

valmiuden kohdata ja käsitellä uskonnollisia ilmiöitä ja ihmisiä monipuolisesti ja arvostavasti suhtautuen.⁴² Täten katsomuksellisenä pätevyytenä voidaan pitää laajaa katsomuksellista kyvykkyyttä sekä oman että muiden näkemysten kohtaamisessa. Yleissivistävänä taitona katsomuksellinen kompetenssi liittyy läheisesti katsomukselliseen lukutaitoon.⁴³

⁴² Odiah & Kallioniemi 2007, 179-180.

⁴³ Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 40.

2 METODOLOGIA

2.1 Monikulttuurisuuskasvatus

Kulttuurien kohtaaminen, rauhankasvatus ja kansainvälisyyskasvatus ovat esimerkkejä rinnakkaiskäsitteistä monikulttuurisuuskasvatukselle, jota voidaan pitää itsessään laajempänä kattokäsitteenä. Se on tutkimusta ja toimintaa niin teorian kuin käytännön tasolla, mikä koulutuksen kentällä ilmenee kulttuurisen monimuotoisuuden käsittelytapoina.

Monikulttuurisuuskasvatus on olemukseltaan inklusiivista, mikä tarkoittaa kulttuurisen moninaisuuden tunnustamista yhteiskunnassa.⁴⁴ Se perustuu käsitteelle tasa-arvosta ja siten tavoitteelle, ettei kukaan yhteisössä tule syrjityksi. Näin ollen monikulttuurisuuskasvatus koskettaa jokaista yhteisön jäsentä vähemmistöistä enemmistöön.⁴⁵ Monikulttuurisuuskasvatus ei ole erillinen oppiaine perusopetuksessa tai yliopistoissa. Kouluissa se on nähtävissä ennemminkin ainerajat ylittävänä kasvatuksellisenä kehyksenä opetuksessa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella on aihepiiristä kehitetty opintokokonaisuuksia ja perustettu monikulttuurisen kasvatuksen yksikkö.⁴⁶

Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus tarjoaa oppilaille valmiuksia uudenaikaisessa, monikulttuurisessa yhteiskunnassa toimimiseen. Kulttuurien ymmärtäminen tulisi nähdä niiden omista lähtökohdista käsin ja niiden välinen dialogi mahdollisuutena kulttuurien uudistamiseen. Monikulttuurisuuskasvatus kasvatustieteen osa-alueena on Suomessa tarkoittanut lähinnä suvaitsevaisuuteen kasvatusta. Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus korostaa tiedon rakentumista sosiaalisesti, toisin kuin enemmistökulttuurin kasvatuksessa, jossa tieto nähdään pelkistettynä, neutraalina ja epäpoliittisena. Kasvatuksellisenä pyrkimyksenä se on tarkoitettu kaikille oppilaille, eikä sen tarpeellisuutta enemmistöön kuuluvien oppilaiden opetuksessa tulisi väheksyä. Omien käsitysten näkeminen suhteessa toisiin auttaa ymmärtämään ja refleктоimaan tietoa monimuotoisesti.⁴⁷

Monikulttuurisuuskasvatukseen kuuluu keskeisenä käsitteenä kulttuurienvälinen kompetenssi. Sillä tarkoitetaan toimintakykyä, jota monikulttuurinen maailma ja yhteiskunta ihmiseltä edellyttävät. Kulttuurienvälinen kompetenssi sisältää kyvyn toisen ja toiseuden

⁴⁴ Ubani 2013, 85.

⁴⁵ Ehnqvist 2003, 346.

⁴⁶ Ehnqvist 2003, 345.

⁴⁷ Kallioniemi 2008, 17-18.

kunnioittamiseen, empaattiseen suhtautumiseen, perspektiivien vaihtoon sekä reflektointiin. Näitä sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja voidaan harjoitella koulussa, missä eri kulttuurit ja uskonnot kohtaavat osana oppilaiden kokemusmaailmaa. Uskonnot kulttuurien katsomuksellisen pohjana avaavat niiden lähtökohtia ja näkemyksiä. Siksi juuri uskontokasvatus on erityisen hedelmällinen väline kulttuurien ymmärtämiselle ja erilaisuuden kohtaamiselle.⁴⁸ Siinä missä monikulttuurisuuskasvatus pohjautuu näkemykselle yhteiskunnallisesta moninaisuudesta, katsomusopetuksessa se näkyy katsomuksellisen moninaisuuden huomioimisena.⁴⁹

Sakaranaho tuo esiin käsitteen kulttuurinen lukutaito, joka sopii hyvin koulukontekstiin kuvaamaan opetuksen tavoitetta. Kulttuurienvälinen kanssakäyminen edellyttää oppilailta hyvää kulttuurista lukutaitoa, joka sisältää ymmärryksen uskonnon tärkeydestä niin yksilöiden, yhteisöjen kuin kulttuurien tasolla.⁵⁰ Tästä vielä täsmällisemmin juuri uskontoon viittaava käsite on uskonnollinen kompetenssi, jolla tarkoitetaan kykyä käsitellä uskonnollisuutta kokonaisvaltaisesti. Uskonnollinen osaaminen käsittää avarakatseisen asennoitumisen uskonnolliseen moninaisuuteen ja sitä voisikin luonnehtia ennen kaikkea eettisyyteen perustuvana, arvopohjaisena asenteena kuin opittuna tietopohjaisena taitona. Kattavampi katsomuksellisen kompetenssin käsite kuvastaa kulttuuriseen lukutaitoon kuuluvaa, monipuolista katsomuksellista osaamista. Katsomusopetuksen keskeisenä tavoitteena sitä voitaisiin pitää ikään kuin punaisena lankana opetussuunnitelmien taustalla.⁵¹

Tarja Ehnqvist Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitokselta kiteyttää monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteeksi dialogin. Konsensuksen sijaan pyrkimys on löytää yhteys, jossa on tilaa niin omalle kuin toisen näkemyksille. Yhteyden luominen edellyttää näköalan avartumista ja toiseuden hyväksymistä, ja se mahdollistuu keskittymällä yhdistäviin tekijöihin.⁵² Kulttuurieroista huolimatta on löydettävissä yhteisiä piirteitä ihmiskäsitysten ja uskonnon parista. Esimerkiksi elämän käännekohtiin liittyvät tavat ja normit ovat tällaisia. Ihmisen näkeminen eettisesti velvoitettuna, tiedostavana ja sosiaalisena järkiolentona on yhteinen määritelmä kaikille ihmiskäsityksille.⁵³ Dialogissa jaetaan ja vastaanotetaan ajatuksia niin, että on valmius omien käsitysten muuttamisellekin.⁵⁴ Katsomusten ollessa tiiviisti osa kulttuureita, monikulttuurisuuskasvatus on Ehnqvistin mukaan myös uskontokasvatusta. Täten katsomusopetus on samalla luonnollisesti monikulttuurisuuskasvatusta.⁵⁵

⁴⁸ Kallioniemi 2008, 28.

⁴⁹ Ubani 2013, 86.

⁵⁰ Sakaranaho 2013, 236.

⁵¹ Odiah & Kallioniemi 2007, 179-180.

⁵² Ehnqvist 2003, 345.

⁵³ Ehnqvist 2003, 352.

⁵⁴ Ubani 2013, 132.

⁵⁵ Ehnqvist 2003, 344-345.

2.1.1 Nuoret ja koulu kasvatuksen keskiössä

Rasisminvastaisessa työssä nuoret ovat keskeisessä roolissa, sillä heihin voidaan vaikuttaa kasvatuksen kautta ja erityisesti estämällä rasististen asenteiden leviämistä. Nuorten ryhmäkäyttäytymistäipumuksen vuoksi normeihin mukautuminen tapahtuu herkästi oman ryhmän asenteiden mukaisesti. Taustalla on asetelma sisäryhmän ja ulkoryhmän välillä, jossa tyypillisesti tuttu enemmistökulttuurin edustajisto kuuluu sisäryhmään ja esimerkiksi maahanmuuttajat ovat ulkoryhmää. Kontaktihypoteesin mukaan näiden ryhmien kohtaaminen on avainasemassa ennakkoluulojen hälventämisessä. Kontakti ryhmäasenteita parantavana välineenä tarvitsee toimiakseen kuitenkin sosiaalista ja yhteiskunnallista tukea. Se edellyttää myös yksilöiden tasavertaisuutta ja mahdollisuutta sosiaalisten suhteiden luomiseen. Kouluympäristö ja luokkatoverit tästä näkökulmasta ovat ideaali maasto asennekasvatukselle.⁵⁶

Tähän niin sanottuun interventioon, eli asenteiden ja käyttäytymisen myönteiseen muutokseen, kuuluu ajatus myönteisestä roolimallista. Samastuttava, ulkoryhmään kuuluva ikätoveri toimii ikään kuin ryhmänsä edustajana, ja myönteinen suhde tähän luo samanlaista asennoitumista muutakin ulkoryhmää kohtaan. Sosiaalinen verkosto, kuten koulu ja ystäväpiiri, toimivat esikuvina tässä asenteiden muodostamisessa. Yhteiskunnallisella tasolla tukea antavat mielipidejohtajat, kuten mainostajat ja media, voivat omalla toiminnallaan vahvistaa myönteisiä roolimalleja. Vaikka tiedolla saadaan korjattua vääriä uskomuksia, asenteiden muuttamiseen vaaditaan tunnetasolle ulottuvaa vaikuttamista. Tämän mahdollistaa yhteyden luominen käytännön tasolla, joka tutustumisen ja ystäväystymisen myötä on todettu johtavan todelliseen asennemuutokseen koskemaan ihmisryhmiä laajemminkin.⁵⁷

Koulun opetussuunnitelmissa monikulttuurisuuskasvatuksen käsite ei esiinny sellaisenaan, vaan se ilmenee eri oppiaineissa kulttuurien tuntemiseen ja moninaisuuden arvostamiseen tähtäävillä sisällöillä. Enimmäkseen se näkyy katsomusaineiden opetussuunnitelmissa, mutta mainintoja löytyy muidenkin aineiden yhteydestä.⁵⁸ Oppilaanohjauksen opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9 Monikulttuurisuus ja kansainvälisyys -osiossa (T10) kuuluu näin: ”tukea oppilaan taitoja tunnistaa kulttuuritaustansa sekä kykyä toimia kulttuurienvälisissä kohtaamisissa ja yhteistyötilanteissa”.⁵⁹ Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 7–9 kohdassa Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) sisältää tavoitteet puolestaan seuraavasti: ”Kouluyhteisössä ja sen ulkopuolella tapahtuvan

⁵⁶ Liebkind & McAlister 2000, 158-160.

⁵⁷ Liebkind & McAlister 2000, 158-161.

⁵⁸ Ks. esim. POPS 2014, 105 (äidinkielessä ”...kulttuurin merkitystä ja asemaa monikulttuurisessa ja monikielisessä yhteiskunnassa.”), 242 (ympäristöopissa S6: ”...oman kulttuuriperinnön vaaliminen, monikulttuurisessa maailmassa eläminen sekä ihmiskunnan globaali hyvinvointi nyt ja tulevaisuudessa.”)

⁵⁹ POPS 2014, 443.

vuorovaikutuksen sekä kansainväliseen yhteistyöhön liittyvien kokemusten kautta oppilaiden maailmankuva avartuu ja taito käydä dialogia kehittyy.”⁶⁰ Kulttuurienvälinen kohtaaminen, yhteistyö ja dialogi oppilaanohjauksen tavoitteina ovat keskeisessä roolissa myös katsomusopetuksessa. Näiden tavoitteiden saavuttaminen edellyttäisi tähän mahdollistavan yhteisen alustan. Nykyinen eriytetty katsomusopetus ei näytä edistävän tätä päämäärää. Vastaako katsomusopetuksen integrointi tähän haasteeseen paremmin?

2.2 Katsomuksen välittyminen ja rakentuminen

Helsingin yliopiston uskonnon didaktiikan professori Arto Kallioniemi esittää ranskalaisen sosiologi Daniele Hervieu-Legerin teorian uskonnosta muistin ketjuna. Traditionsiirto ylläpitää yhteisön kollektiivista muistia, jossa uskonnolla on ollut perinteisesti keskeinen rooli. Perinteisestä yhteiskunnasta moderniin siirryttäessä uskonto privatisoituu, jolloin se ei enää siirry normatiivisena perintönä sukupolvelta toiselle, vaan on yksilön vapaammin valittavissa. Kollektiivisen muistin ketjun katkaissutta yhteiskuntaa Hervieu-Leger nimittää täten muistinsa menettäneeksi. Perhetasolla tämä voi näkyä lasten mahdollisuutena löytää oma, vanhempiensa vakaumuksesta poikkeava katsomus.⁶¹ Tältä pohjalta nykyinen katsomusopetus voidaan nähdä kykenemättömänä vastaamaan annettuun valinnanvapauteen ja siten lasten oikeuteen todellisesta uskonnonvapaudesta. Näin voidaan ajatella myös, mikäli aihetta tarkastellaan uskontokasvatuksen kentällä toimineen Harriet Zilliacuksen tutkimustulosten valossa.

Keskustelussa traditionsiirrosta Ehnqvist puhuu kollektiivikulttuurin ja yksilökulttuurin eroista katsomusperinteiden välittämisessä. Kollektiivikulttuurissa katsomusten oletetaan jatkuvan samanlaisena sukupolvesta toiseen eikä yksilönvalintoja näissä asioissa tunneta. Yksilökulttuurit sen sijaan antavat vapauden valita itse katsomuksensa, eikä sitä välttämättä saada valmiiksi annettuna. Molemmat kulttuurit ohjaavat omanlaiseen katsomuksenmuodostukseen. Ensimmäisessä vastuu katsomuksesta on yhteisöllä ja toisessa yksilöllä. Kulttuurien törmäyspisteitä ovat esimerkiksi maahanmuutto tai muu siirtymä maan sisällä ihmisryhmien välillä. Äärimmillään suora traditionsiirto voi johtaa kyseenalaistamattomaan ja tiedostamattomaan katsomukseen, jopa fanaattisuuteen. Siksi Ehnqvist painottaa uskontokasvatuksen tehtävää huomioida tällaiset kulttuurierot käyttäytymistä ohjaavana tekijänä. Katsomusopetuksessa yksilö- ja kollektiivikulttuurien kohtaamisen tulisi sisältää sekä omien arvojen pohdintaa että yhteisön traditionsiirtoa, jotta sisäistetty maailmankatsomus voitaisiin saavuttaa.⁶²

⁶⁰ POPS 2014, 282.

⁶¹ Kallioniemi 2008, 14-15.

⁶² Ehnqvist 2003, 350-351.

Uskontotieteen tutkija Kati Mikkola nostaa asiassa näkökulman katsomuksen vaikutuksesta ihmisen ajatteluun ja toimintaan, vaikka uskonto olisi niin sanotusti privatisoitunutta. Tällöin myös luokkahuoneessa oppilaiden maailmankuvaan vaikuttavat aatteet ovat ainakin piilevästi läsnä ja ne voidaan tuoda näkyväksi yhteisen keskustelun kautta. Mikkola korostaa kuitenkin tapauskohtaista tilannetajua opettajan ratkaisuihin nostaa oppilaiden taustoja mukaan opetustapahtumaan. Toinen huomio oppilaan oman katsomustaustan esiintuomisessa on se, että useimmat oppilaat tulevat ei-uskonnollisesta elinpiiristä, jolloin edes niin kutsuttu oma uskonto ei ole varsinaisesti juuri oppilaan elämään vaikuttava tekijä eikä välttämättä kovin tuttukaan. Tätäkään taustaa vasten ei voida olettaa oppilaiden toimivan minkään katsomuksen edustajana, elleivät he sitä itse halua ja se yhteisten opetuksellisten tavoitteiden valossa ole paikallaan. Opettajan tehtävä on ennen kaikkea esitellä erilaiset katsomukset rikkautena ja luoda ilmapiiri, jossa niitä voidaan käsitellä avoimesti ja kunnioituksella. Tämä antaa oppilaalle käsityksen uskonnollisen monimuotoisuuden myönteisyydestä ja mahdollistaa heidän keskinäisen, kuten myös itsenäisen tutustumisen eri katsomusperinteisiin luokkahuoneen ulkopuolellakin.⁶³

Katsomusopetuksen tavoitteisiin kuuluu oppilaan identiteetin rakentumisen tukeminen. Oman katsomusperinteen tunteminen auttaa hahmottamaan tätä tehtävää, vaikka oppilaan katsomus olisikin eri kuin hänen vanhemmillaan tai perheellään. Elinympäristön katsomuksellisen taustan tiedostaminen laajentaa näköalaa ja siten ymmärrystä niin itseä kuin muita kohtaan.⁶⁴ On hyvä huomioida myös katsomuksellisen moninaisuuden aspekti eri traditioiden sisällä sekä yksilön katsomuksenmuodostuksessa yleisesti. Maailmakatsomus voi sisältää niin uskonnollisia kuin uskonnottomia elementtejä ja usein näiden yhdistelmiäkin. Nykypäivän katsomuksellinen kenttä on hyvin avoin ja synkretistinen, ja katsomuksellinen identiteetti saattaa rakentua useista eri perinteistä. Olettamukset katsomuksesta vaikkapa jonkin uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyyteen perustuen pitäisi väistää myös koulussa, ja opetuksessa korostaa katsomuksellista diversiteettiä sekä moniarvoisuuden eri ilmentymiä. ”Maailmassa on lukemattomia tapoja ajatella, uskoa ja ymmärtää sekä pyhää että elämän tarkoitusta ja merkityksellisyyttä.” Tämä lause kiteyttää hienosti katsomuksellisen moninaisuuden ytimen ja sen välittäminen oppilaille olisi ensiarvoisen tärkeää.⁶⁵

Zilliacuksen mukaan oppilaiden identiteettien tukeminen opetuksen kautta on myös ongelmallista. Nykypäivällä se tukee oppilaiden identiteettejä valmiiksi annetussa traditiossa eikä ota huomioon modernia monimuotoisuutta sekä oppilaiden yksilöllisiä identiteettejä ryhmien sisällä. Tästä seuraa oppilaiden epätasa-arvoinen asema luokissa. Zilliacuksen tutkimustuloksista on havaittavissa, että oppilaiden identiteettien sidonnaisuus oletettuun

⁶³ Mikkola 2008, 63.

⁶⁴ Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 43.

⁶⁵ Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 43-44.

traditioon sekä heidän sosialisoimisensa uskonnolliseen traditioon olivat läsnä opettajien toimesta. Tältä pohjalta on perusteltua kyseenalaistaa nykyisen katsomusopetusmallin sopivuus ja sen käytännön toimivuus. Katsomusopetuksen tulevaisuuden kannalta on elintärkeää, että yleinen suunnitelmallisuus pyrkii näkemään oppilaiden identiteetit aktiivisina ja avoimina muuttumaan, ja että henkilökohtaisen kehityksen tulisi kuvastua kaikilla alueilla katsomuksellisessa kasvatuksessa. Olennaista opetukselle ja suunnitelmallisille tavoitteille on tarve selkeyttää oppilaiden identiteettien suhde uskontoon tai muihin katsomuksiin ja niiden harjoittamiseen.⁶⁶

Virkamäen tutkielmassa käsitelty keskustelu sisälsi keskenään vastakkaisia näkemyksiä kysymykseen oppilaiden identiteeteistä. Komulainen pitää oppilaan uskonnollisen identiteetin muodostusta koulun uskonnonopetuksen tärkeänä tehtävänä, kun Kallioniemi puolestaan näkee sen vahvistamisen kuuluvan kodin ja kirkon piiriin. Komulaisen mukaan traditiopohjainen uskonnonopetus tarjoaa oppilaalle tarttumapintaa peilata identiteettiä omaan perinteeseensä ja auttaa siten rakentamaan maailmankatsomusta. Uskonnollisen identiteetin vahvistumisen samalla hän näkee vain suotavana.⁶⁷ Hän myöntää identiteetin luomisen olevan kuitenkin avoin prosessi ja oppilaan tarvitsevan myös uskontojen lukutaitoa monenlaisten maailmankatsomusten hahmottamiseksi.⁶⁸ Oman tradition korostamisessa Komulainen näyttää silti oletavan oppilaiden identiteettien perustuvan tietyille valmiille katsomukselle, minkä muiden muassa Zilliacus osoittaa ongelmalliseksi tutkimuksessaan. Kallioniemi tiedostaa tämän vinouman ja painottaa oppilaiden vapautta muodostaa identiteettinsä eri katsomuksista tietoisina.⁶⁹

Zilliacus huomauttaa, että oppilaiden identiteettien kehittymisen tukeminen on kiinteä osa opetusta tieto-painotteisten tavoitteiden ohella. Oppilaiden identiteettien muodostumiseen ja minäkäsitykseen vaikuttaa vahvasti vuorovaikutus muiden kanssa. Vuorovaikutus edellyttää avoimuutta ja dialogia sekä opetuksessa että oppilaiden välillä. Opetuksen ryhmänsisäistä inklusiota tukeva vaikutus on kontrastina oppilaiden eristäytyneisyyden kokemuksille koulukulttuurissa laajemmin. Uuden opetussuunnitelman myötä katsomusopetukseen lisätty tutustuminen muihinkin kuin omaan uskontoperinteeseen jo ensimmäisillä luokilla voi auttaa inklusion kehittymistä koulussa. Katsomusaineita yhdistävän opetuksen kouluissa voidaan nähdä myös lisäävän tätä kehitystä.⁷⁰

Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen tutkimuksen haastattelutulokset tukevat Zilliacuksen havaintoja oppilaiden kokiessa katsomuksellisten identiteettiensä olevan toisinaan ristiriidassa

⁶⁶ Zilliacus 2014, 97.

⁶⁷ Virkamäki 2014, 53-54.

⁶⁸ Virkamäki 2014, 55, 57.

⁶⁹ Virkamäki 2014, 69.

⁷⁰ Zilliacus 2014, 110-111.

erottelevan opetusmallin olettamusten kanssa. Niin kotimaiset kuin kansainväliset tutkimukset kertovat muutoksesta uskonnollisen identiteetin suhteessa vanhemman ja nuoremman sukupolven välillä. Edelliset sukupolvet identifioituivat vahvasti yhteen katsomukseen, kun jälkimmäisten katsomusidentiteetit ovat monivivahteisemmat. Åhs, Poulter ja Kallioniemi huomauttavat, että vaikka nykyisessä erottelevassa katsomusopetuksessa on siirrytty opettamaan oman katsomuksen lisäksi muitakin katsomuksia jo varhaisemmassa vaiheessa, jää katsomusdialogin mahdollistaminen edelleen toteutumatta. Tutkimustuloksiin nojaten he ehdottavat, että oppilaita erotteleva malli tulisi muuttaa yhdistetyksi katsomusopetuksesi. Heidän tutkimuksessaan oppilaiden kokemukset vertaisoppimisesta ja jakamisesta tukevat niin oppimista kuin henkilökohtaista kasvua merkittäväällä tavalla. Tutkimuksen perusteella painotettiin, että koulujen pitäisi tarjota laadukasta katsomusopetusta sekä turvallinen tila erilaisten katsomusten kohtaamiseen. Johtopäätöksenä tästä todettiin, että tätä kehitystä varten tarvitaan lisää tutkimusta integroidusta katsomusopetuksesta Suomessa.⁷¹

2.3 Tutkimuksen menetelmät ja aineistot

2.3.1 Menetelminä laadullinen tapaustutkimus ja survey

Tutkimukseni tyyppi on laadullinen tapaustutkimus sekä survey-tutkimus. Aineiston keruumenetelminä käytän puolistrukturoitua teemahaastattelua, avointa teemahaastattelua sekä strukturoitua palautekyselyä. Aineiston analyysi perustuu aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, jossa hyödynnän etenkin sisällön erittelyä ja kolmiportaista mallia.

Tapaustutkimus (case study) on perinteinen tutkimusstrategia kokeellisen ja survey-tutkimuksen ohella. Siinä tutkimuskohteena on jokin yksittäinen ilmiö, jota pyritään kuvailla. Survey-tutkimus puolestaan kohdistuu tiettyyn joukkoon ihmisiä ja tietoa kerätään strukturoidusti vaikkapa valmiilla lomakkeella. Saadun aineiston perusteella tähdätään tutkimuskohteen kuvailuun, vertailuun tai selittämiseen.⁷² Tätä tutkimustyyppiä on käytetty yleensä kvantitatiivisessa tutkimuksessa, niin kuin kokeellistakin strategiaa, mutta omassa työssäni se muotoutuu myös kvalitatiivisen tutkimuksen tarpeisiin. Tapaustutkimusta voidaan tehdä niin laadullisesti kuin määrällisestikin. Eri tutkimustyyppit eroavat tarkastelukohteiltaan, mutta aineistonkeruumenetelmät ovat niissä yhteiset. Kysely, haastattelu, havainnointi ja dokumenttien käyttö ovat tiedonkeruun perusmenetelmiä.⁷³

⁷¹ Åhs, Poulter ja Kallioniemi 2016.

⁷² Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 130-131.

⁷³ Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 186-187.

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen tyypillisin analyysimenetelmä. Se toimii sekä metodina että väljänä teoreettisena viitekehyksenä analyysin teossa.⁷⁴ Sisällönanalyysilla voidaan tarkastella kirjallista materiaalia järjestelmällisesti ja puolueettomasti. Sen avulla voidaan muodostaa tiivis ja yleistettävä kuvaus tutkittavasta asiasta.⁷⁵ Tekstianalyysina se etsii tekstin sisäisiä merkityksiä, jossa olennaista on sisällön ymmärtäminen.⁷⁶ Ymmärtämiseen pyrkivä lähestymistapa liittyy perinteisesti laadulliseen analyysiin ja päätelmien tekoon, toisin kuin selittämiseen tähtäävä tilastollinen analyysi. Analyysitavan valintaa ohjaa tutkimustehtävä, jolloin paras metodi on se, joka kulloinkin pystyy vastaamaan asetettuihin kysymyksiin.⁷⁷

Tutkimuksen analysoinnin jakaminen puhtaasti laadulliseen tai määrälliseen muotoon ei kuitenkaan ole aina täysin selvärajaista. Tähän viittaa käsite *sisällön erittely*, joka on laadullisen tutkimuksen määrälliseen kuvailuun soveltuva tekniikka, jota on useasti käytetty synonyymina sisällönanalyysille. Tuomi ja Sarajärvi erottelevat sisällön erittelyn kuvaamaan tekstin sisältöä kvantitatiivisesti ja sisällönanalyysin puolestaan sanallisesti. Sisällön erittelyllä voidaan esimerkiksi laskea sanojen esiintymistiheyttä dokumentissa ja ilmaista ne tilastollisesti tai luokiteltuina määrällisessä muodossa. Tällöin voidaan puhua sisällönanalyysistä, jossa tutkittavaa ilmiötä myös kvantifioidaan pelkästään kvalitatiivisen käsittelyn sijasta. Sisällönanalyysin voidaan siis nähdä koostuvan mahdollisesti molemmista elementeistä.⁷⁸ Näin on oman aineistonikin käsittelyssä, jossa osa tutkimustuloksista esitellään määrällisesti, vaikkakin suurin osa analyysia tapahtuu laadullisin menetelmin. Ajatuksena molempien metodien käyttämisessä oli, että vastausten kvantifiointi joiltain osin voi vahvistaa tai toisaalta antaa uutta tietoa suhteessa kvalitatiivisiin tuloksiin. Tutkimuksessani tarkasteltavat ilmiöt saavat näin ikään kuin laajempaa perspektiiviä, jolloin ne antavat potentiaalisesti kokonaisvaltaisempaa tietoa.

Laadullista aineistoa analysoidaan joko induktiivisesti eli aineistolähtöisesti tai deduktiivisesti eli teoriapohjaisesti. Induktiivisessa päättelyssä tutkimustuloksia hahmotellaan yksittäisestä yleiseen, kun deduktiivinen logiikka suuntautuu toisinpäin yleisestä kohti yksittäistä päätelmää.⁷⁹ Aineistolähtöisyydessä analyysiin liittyvä teoria ohjaa työn toteuttamista, mutta se ei määrittele analyysin lopputuloksia, kuten teorialähtöisessä mallissa. Tutkimustulokset nousevat suoraan aineistosta.⁸⁰

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan hahmotella kolmivaiheisena prosessina. Ensin aineisto pelkistetään poimimalla tekstistä olennainen sisältö, joka vastaa tutkimustehtävän kysymyksiin. Seuraavaksi on vuorossa aineiston ryhmittely eli klusterointi, jossa käsitteet

⁷⁴ Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.

⁷⁵ Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.

⁷⁶ Tuomi & Sarajärvi 2009, 104.

⁷⁷ Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 219.

⁷⁸ Tuomi & Sarajärvi 2009, 105-106.

⁷⁹ Tuomi & Sarajärvi 2009, 107, 95.

⁸⁰ Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.

jaetaan samankaltaisuuksien tai eroavaisuuksien mukaan eri luokkiin. Luokittelussa tiivistyvä aineisto voidaan jaotella alaluokkiin, joiden ryhmittelyllä muodostetaan yläluokkia ja niistä edelleen pääluokkia. Lopuksi pyritään muodostamaan teoreettisia käsitteitä abstrahoinnin avulla. Tämä tapahtuu kokoamalla pääluokat yhdistäviksi luokiksi, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä kattokäsitteinä. Tällä käsitteellistämällä tähdätään johtopäätösten tekoon, jotta voidaan ymmärtää, mitä saadut vastaukset tutkittavalle merkitsevät. Koko analyysin tavoitteena on siis saavuttaa mahdollisimman kattava käsitys haastateltavan näkemyksistä ja kokemuksista.⁸¹

2.3.2 Aineistona opettajan haastattelut ja oppilaiden palautekysely

Aineistoni on kolmiosainen. Työ sisältää kaksi haastattelua yhdelle opettajalle sekä palautekyselyn koulun oppilaille heidän katsomusaineopetuksestaan. Valitsin kyseiset tavat aineistonkeruuni muodoksi, sillä tavoitteeni oli kerätä tietoa monipuolisesti uudesta opetusmenetelmästä kyseisessä koulussa. Ensimmäinen haastattelutyypini on puolistrukturoitu teemahaastattelu. Tässä olen rajannut käsiteltävät teemat pääosin avointen kysymysten muotoon, joita täsmennän tarvittaessa tarkentavilla kysymyksillä. Ensimmäistä haastattelua täydentää toinen haastattelukerta samalle opettajalle, jolloin voidaan puhua syvähaastattelusta. Tällainen avoin haastattelu on vielä enemmän keskustelunomainen kuin aikaisempi haastattelu, ja se tarjoaa valmiin kysymyksenasettelun sijaan mahdollisuuden todella asiakaskeskeiseen, avoimeen tiedonkeruuseen.⁸² Yhdessä nämä haastattelut pyrkivät valottamaan tutkittavaa ilmiötä pintaa syvemmältä ja antamaan mahdollisimman laajan kuvan aiheesta. Oppilaille suunnattu palautekysely vahvistaa tätä tutkimustavoitetta ja lisää opetuksen kohteena olevien toimijoiden äänen tutkimustuloksiin. Kyselyn etu on sen mahdollistama laajempi otanta ja toisaalta myös anonymiteetin myötä saatava, toivottavasti rehellinen vastauspotentiaali.⁸³

Palautekyselyn muoto on kontrolloitu kysely, josta vielä tarkennettuna informoitu kysely. Tämä tarkoittaa yleensä sitä, että tutkija jakaa lomakkeet suoraan tutkittaville. Omassa tutkimuksessani delegoin tämän vaiheen luokkien opettajille toteutettavaksi oppituntien aikana koululla käytännön syistä. Oppilaille jaettuun palautekyselyyn liitin kuitenkin informoidun kyselyn mukaisesti tietoa tutkimuksen tarkoituksesta ja ohjeistin opettajia neuvomaan lomakkeen täytössä tarvittaessa. Kävimme myös kyselyn läpi opettajan kanssa etukäteen, jotta varmistimme kaiken tarpeellisen informaation olevan kohdillaan.⁸⁴

⁸¹ Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-113.

⁸² Tuomi & Sarajärvi 2009, 74-76.

⁸³ Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 190.

⁸⁴ Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 191-192.

Aineiston käsittelyssä hyödynsin teemoitteluja. Teemoittelu on aineiston ryhmittelyä sisältöjen mukaan. Sen avulla voidaan eritellä aiheita hahmottaen niiden esiintymistä aineistossa. Tätä kautta voidaan tehdä myös vertailua aineiston sisällä ilmenevien teemojen välillä.⁸⁵ Haastatteluni teemat sisälsivät runsaasti asiaa eri näkökulmista. Tämän vuoksi päädyin hyödyntämään ryhmittelyä vastausten analysoinnissa. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmiportaisen mallin mukaisesti jaoin vastaukset eri alaluokkiin, joista johdin yläluokkia ja niistä vielä pääluokkia. Abstrahoinnin mallin mukaan haastatteluni teemat Edut ja Haasteet voidaan määritellä analyysissäni pääluokiksi. Kumpaankin pääluokkaan löytyi yhteiset yläluokat, joiden alle tuli vielä erillisiä alaluokkia. Sekä Edut että Haasteet -osiot jakautuivat kolmeen yläluokkaan riippuen keiden tai minkä näkökulmaa vastaukset koskivat; Oppilaat, Opettajat ja Käytäntö. Nämä yläluokat sisälsivät kukin lisäksi omat alaluokkansa.

2.3.3 Aineiston esittely

Helsinkiläisessä, yksityisessä yhteiskoulussa on toteutettu osittain integroitua mallia yläkoulun katsomusaineiden opetuksessa syksystä 2014 alkaen. Koulussa on kaksi evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänskatsomustiedon aineenopettajaa, jotka ovat toimineet päävetäjinä uudenlaisen mallin suunnittelussa sekä toteutuksessa. Lisäksi koulussa on vähemmistöuskonnoista islaminopettaja sekä ortodoksiuskonnonopettaja, jotka työskentelevät ennen kaikkea katsomusopetuksen eriytetyn osuuden kanssa. Kaiken kaikkiaan koulussa opetetaan viittä eri katsomusainetta; evankelisluterilaista uskontoa, ortodoksiuskontoa, katolista uskontoa, islaminuskoa sekä elämänskatsomustietoa.

Aineistoni ensimmäinen osa on koulun evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänskatsomustiedon aineenopettajan haastattelu marraskuulta 2016. Koulussa oli tuolloin toteutettu uutta osittain yhdistettyä katsomusopetusmallia syksystä 2014 alkaen eli reilut kaksi lukuvuotta. Toinen haastattelu on saman opettajan kanssa toukokuussa 2018 eli puolentoista vuoden päästä aiemmasta. Haastattelu sijoittui vuoden 2018 toukokuulle, jolloin uudenlaista katsomusopetusta oli toteutettu koulussa lähes neljä lukuvuotta. Kolmas aineistoni on palautekysely, jonka loin ja toteutin koulun kaikille yhdeksäsluokkalaisille. He vastasivat kyselyyni marraskuussa 2018 sähköisen lomakkeen kautta.

Pyrkimyksenä oli saada mahdollisimman paljon tietoa kyseisen koulun katsomusopetuksen uudesta suunnasta itse tekijöiltä ja kokijoilta. Halusin selvittää, miten koulussa oli rakennettu uusi opetusmalli, miten se oli toiminut ja millaisia vaikutuksia sillä oli

⁸⁵ Tuomi & Sarajarvi 2009, 93.

ollut. Lähdin muodostamaan haastattelukysymyksiäni tarkoituksena tarjota opettajalle mahdollisuus kertoa vapaasti koulun opetuksesta omasta kokemuksestaan. Kysymykseni ovat pääosin avoimia ja jättävät tilaa haastateltavan omalle kerronnalle. Tarvittaessa tarkennan tai esitän lisäkysymyksiä haastattelun aikana. Tavoitteeni on olla ohjailematta opettajaa vastauksissaan.

Lähdin hakemaan vastauksia eri aihepiireihin⁸⁶ haastattelukysymysteni pohjalta. Vastausten perusteella tiivistin aihepiirit teemoihin, jotka kuvasivat parhaiten saatuja tietoja. Nämä teemat ovat: Uutta, Sisältö, Edut, Haasteet, Reaktiot ja Ratkaisut. Samat teemat toistuvat myöhemmin myös toisessa haastattelussani.

2.3.4 Tutkimuksen kulku

Otin yhteyttä kyseiseen helsinkiläiseen kouluun, kun integroidusta katsomusopetuksesta lukiessani vastaan tuli havainto, että siellä on toteutettu tämänkaltaista opetusta. Tuolloin Kulosaaren koulusta löytyi paljolti tutkimusta ja tietoa, mutta muista vastaavista koulukokeiluista oli löydettävissä lähinnä vain maininta, että sellaista tapahtuu.

Molemmat haastattelut tehtiin kahdenkeskeisesti koulun tiloissa sille varatussa huoneessa ja äänitettiin nauhuriin, josta litteroin aineiston koneelle kirjoitettuun muotoon sanatarkasti. Ensimmäisen aineiston muoto on puolistrukturoitu teemahaastattelu ja seuraava on puolestaan avoin teemahaastattelu. Näistä jälkimmäinen ei sisältänyt valmiita kysymyksiä juuri lainkaan, vaan se tarjosi ennemminkin mahdollisuuden opettajalle kertoa omin sanoin, mitä koulun katsomusopetukselle kuuluu sitten viime kerran. Kumpikin haastattelu kesti ajallisesti noin kaksi tuntia.

Toisen haastattelun pääfunktio oli siis päivittää tietoja koulun opetusmallin kehitymisestä ja antaa tilaisuuden seurata sitä hieman pidemmällä aikavälillä. Suurin osa aineistoni keskeisestä informaatiosta on kuitenkin ensimmäisen haastattelun antia. Toisessa haastattelussa ilmeni pitkälti kertausta jo esiin tulleisiin aiheisiin ja siten se toi ennemminkin vahvistusta aiemmille tiedoille. Uuttakin materiaalia kuitenkin löytyi, joten jonkinlainen vertaileva näkökulma kahden haastattelun välillä on mahdollinen analyysin suhteen. Lisäksi koen mielekkäänä ja perusteltuna ottaa vertailuun mukaan vielä oppilaiden palautekyselyn antama aineisto. Näin voidaan tavoittaa tietoa tutkimuskohteena olevien eri kokijoiden näkökulmasta totuudenmukaisemman kokonaiskuvan muodostamiseksi. Analyysissani peilaan

⁸⁶ Ks. Liitteet: Haastatteluni kysymysrunko, Aineisto 1. Käytäntö, Suunnittelu, Toteutus, Vaikutukset, Palaute, Edut, Haasteet, Tulevaisuus ja Vapaa sana.

tutkimustuloksiani lisäksi aiempaan tässä työssä esittelemääni tutkimukseen ja käsitteisiin, kuten monikulttuurisuuskasvatuksen lähestymistapoihin.

Palautekysely on 17-kohtainen sähköinen lomake, johon koulun yhdeksäsluokkalaisten saivat vastata itsenäisesti omilta älypuhelimiltaan katsomusoppituntinsa aikana. Tämä toteutettiin siten, että opettaja ohjeisti oppilaat luokissa ja jakoi heille lähettämäni linkin kyselyyn. Kysymyksistä osa on muodoltaan avoimia ja osa monivalintatehtäviä, jolloin vastaukset esitetään joko laadullisina tai määrällisinä kysymystyypistä riippuen. Kyselyyn osallistuivat kaikki oppitunneille osallistuneet oppilaat ja vastauksia kertyi yhteensä 90 kappaletta. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää oppilaiden oma kokemus koulunsa katsomusaineopetuksesta ja tarjota samalla heille mahdollisuus antaa palautetta opetuksen kehittämiseen. Graduni aineistonkeruun lisäksi ajatuksena oli, että koulun katsomusopettajat hyötyvät kerätystä palautteesta omassa opetustyössään. Tätä kautta saadaan myös oppilaat mukaan kehitystyöhön.

Kyselyn vastaukset tallentuivat nimettöminä, jolloin kyselyn toteutus suojelee oppilaan anonymiteettia ja vastauksista näkee vain, mihin oppiaineeseen kukin oppilas kuuluu. Kyseiset yhdeksäsluokkalaisten olivat viimeiset, jotka opiskelivat silloisen vanhan opetussuunnitelman mukaan ja he olivat käyneet integroitua katsomusopetusta koko yläkoulun. Opettaja koki, että heillä on ollut opetuksesta kriittistäkin ääntä, joten heidän kuulluksi tulemistaan tätä kautta hän piti erityisen hyvänä. Selvä enemmistö, kuusikymmentäyhdeksän, oppilaista opiskelee evankelisluterilaista uskontoa. Elämäkatsomustiedon oppilaita on yhdeksän, ortodoksuskonnon oppilaita seitsemän, islamin uskonnon oppilaita kolme ja katolisen uskonnon oppilaita kaksi.

Käytän aineistossani termiä *opettaja* osoituksena henkilöstä, jota haastattelin. Usein toistuva käsite on *opetussuunnitelma*, josta käytän paikoin lyhennettä OPS. Tämä viittaa haastattelujen aikaan käytössä olleisiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, johon koulukohtaiset opetussuunnitelmat perustuvat. Viimeisin opetussuunnitelma on vuodelta 2014 ja sen käyttöönotto kouluihin on tapahtunut porrastetusti vuosina 2017, 2018 ja 2019.⁸⁷ Koulun opetusmallista käytän nimityksenä joko *integroitua*, *yhdistettyä* tai *yhteistä* kuvaamaan opetuksen yhteisiä osuuksia. *Eriytetty* opetus tarkoittaa kunkin oppiaineen omia sisältöjä, jotka opiskellaan erillään muista katsomusaineista. Kokonaisuudessaan katsomusopetus sisältää sekä yhteistä että eriytettyä ainesta, joten koko mallista voidaan puhua osittain integroituna katsomusopetuksena. Puhuessani *opetuksesta*, viitataan koulun katsomusopetukseen yleisesti erittelemättä, onko se integroitua vai ei.

⁸⁷ POPS 2014.

3 KATSOMUSOPETUKSEN TILANNEKATSAUS

3.1 Globaalieetoksen ja Toledon julistukset opetuksen suunnannäyttäjinä

Katsomusopetus on ollut viime vuosina kiihtyvänä puheenaiheena sekä Suomessa että Euroopassa niissä tapahtuneiden väestömuutosten myötä. Monissa Euroopan maissa uskonnonopetus on muuttanut muotoaan uskontoon opetuksesta uskonnosta opettamiseen ja koskemaan etenkin uskontoja monimuotoisuudessaan. Tämänhetkinen poliittinen ja ideologinen ilmapiiri painottaa kaikkien kansalaisten avoimuutta uskonnolliselle ja katsomukselliselle moninaisuudelle. Uskonnonopetuksen on todettu vaikuttavan sosiaalisen koheesion syntyyn sekä monikulttuurisessa yhteiskunnassa elämiseen tarvittavien taitojen kehittymiseen. Tunnustukseton lähestymistapa on siirtynyt yhä enemmän tietopohjaisen oppiaineen suuntaan. Euroopan konsiilin mukaan uskonnonopetuksen tulee antaa oppilaille tasapuolista tietoa uskomuksista, arvoista ja käytännöistä eri uskomusperinteissä niin että se kannustaa itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun. Näiden näkökulmien perusteella uskonnonopetuksen tulisi antaa laaja yleissivistys, joka kattaa uskontojen ja uskomusten moninaisuuden. Kallioniemen mukaan nykyinen opetusmalli ei pysty vastaamaan annettuihin tavoitteisiin, minkä vuoksi tarvitaan yhdistävän opetusmallin kehittämistä.⁸⁸

Maaailman uskontojen parlamentti muotoili vuonna 1993 pidetyssä kokouksessaan globaalieetoksen julistuksen vastauksena kulttuurien yhteenlöymäyksistä johtuviin ongelmiin. Kulttuuriset käytänteet pohjautuvat uskonnolliselle tai ideologiselle ajattelulle, josta on puolestaan löydettävissä eri katsomuksia yhdistävää etiikkaa. Tältä pohjalta kehitetty globaalietiikka perustuu ajatukselle perusarvoista, jotka löytyvät eri uskontoperinteistä ja yhdistävät siten myös kulttuureja poliittisine suuntauksineen ja elämäntyyleineen. Sama arvo voi nousta eri aatteista ja toimia silti samoin katsomuksesta riippumatta. Esimerkkinä tästä on pyrkimys heikkojen auttamiseen, joka on yhteinen niin kristinuskolle ja islamille kuin sosialistiselle yhteiskunta-ajattelullekin. Yhteisen arvopohjan tavoittamiseksi tarvitaan kulttuurien- ja katsomustenvälistä dialogia.⁸⁹

Dialogi nähdään ratkaisevana tekijänä muillakin tahoilla yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisuisissa. Euroopan neuvoston kasvatusta koskevassa asiakirjassa vuodelta 2008 nostetaan kulttuurien ja uskontojen välinen vuoropuhelu esiin esimerkiksi sosiaalisten konfliktien

⁸⁸ Zilliacus 2014, 107-108.

⁸⁹ Luodeslampi 2008, 124.

selvittämisessä. Uskontojen merkitys yhteiskunnissa on ymmärretty monissa poliittisissa lausunnoissa eurooppalaisten järjestöjen osalta. Yhteiskuntien pluralismin taustalla vaikuttavat voimat, kuten globalisaatio ja sekularisaatio, luovat jatkuvaa muutosta ja uusia haasteita käytäntöön. Moninaisten katsomusten ja erilaisten maailmankuvien ymmärtäminen sekä niistä oppiminen ovat yhteiskunnallisen keskustelun keskiössä enemmän kuin koskaan aiemmin.⁹⁰

Toledon julistus⁹¹ on Euroopan neuvoston työn pohjalta vuonna 2007 syntynyt asiakirja, jonka pyrkimyksenä on ohjata sekä koulujen katsomusaineopetuksen että opetussuunnitelmien valmistelua ja toteutusta. Sen tavoitteena on edistää koulujen tietämystä ja tutkimusta uskonnoista ja uskomuksista. Toledon julistus sisältää ihmisoikeus-, uskonnon- ja katsomuksen vapautta kunnioittavan perustan. Se tähtää uskontojen syvempään tuntemiseen ja painottaa objektiivisen opetuksen tavoitetta. Uskonnonopetuksen tärkeänä tehtävänä nähdään valmiuksien antaminen moniuskontoisessa maailmassa toimimiseen. Pluralistinen, moninaisuuden hyväksymiseen tähtäävä opetus sekä uskonnonvapauden korostus ovat julistuksen lähtökohtana. Opettajien koulutus ja oppiaineiden opetussuunnitelmien kehittäminen ovat tässä keskeisiä painopisteitä. Toledon julistus on myötävaikuttanut uskontokasvatuksen tutkimuskentän aktivoitumiseen ja yhteistyökuvioihin Euroopassa.⁹²

3.2 Suomalainen uskonnonopetuksen malli

Suomalainen uskonnonopetuksen malli perustuu lainsäädäntöön sekä kansainvälisiin sopimuksiin ja julistuksiin. Uskonnonvapauslaki takaa oppilaille oikeuden oman uskontonsa tai elämänkatsomustiedon opetukseen, jonka valinnasta päättävältä on lapsen vanhemmilla. Kuntien tulee tarjota kullekin oppilaalle hänen uskonnollisen taustansa mukaista opetusta, minkä vuoksi Kallioniemi nimittääkin tätä mallia uskontokuntalähtöiseksi uskonnonopetukseksi.⁹³ Sakaranaho täsmentää opetuksen perustuvan uskontokunnan jäsenyyteen, mikä jättää ulkopuolelle monia katsomuksia esimerkiksi vapaakirkollisista suuntauksista, katolilaisista ja muslimeista, joissa rekisteröityminen uskonnollisen yhdyskunnan jäseneksi ei ole tyypillistä.⁹⁴ Käytännössä koulujen täytyy järjestää enemmistön mukaista uskonnon opetusta, mikä Suomessa valtaväestön kuullessa luterilaiseen kirkkoon on tarkoittanut kristinuskoa. Tämän lisäksi laki erittelee ortodoksisen ja katolisen uskonnon opetuksen sekä muiden uskontojen opetuksen tarjoamisen oppilasmääriin perustuen. Luterilaisen uskonnon opetukseen osallistuminen on pakollista luterilaiseen kirkkoon kuuluville

⁹⁰ Poulter, Kuusisto & Kallioniemi 2015, 1-2.

⁹¹ TGP, The Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools.

⁹² Kallioniemi 2014, 4-5.

⁹³ Kallioniemi 2014, 19-21.

⁹⁴ Sakaranaho 2007, 8.

alaikäisille ja vapaaehtoista muihin uskontokuntiin kuuluville oppilaille. Valinnanvapaus on siis vain yksisuuntainen, mikä on ongelmallista tasavertaisuuden näkökulmasta. Samalla tämän linjauksen voidaan nähdä vahvistavan luterilaisen uskonnon opetuksen asemaa ja siten eriarvoistavan muiden katsomusten opetusta kouluissa.⁹⁵ Vuonna 2015 perusasteen 91% oppilaista osallistui evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen, 4% muiden uskontojen opetukseen ja 5% elämäkatsomustiedon opetukseen. Oppilasmäärät ovat jatkuvassa kasvussa islamin ja elämäkatsomustiedon opetuksessa varsinkin pääkaupunkiseudulla ja muissa kasvukeskuksissa.⁹⁶

Vähemmistöuskontoihin kuuluvien oppilaiden uskonnonopetukseen vaadittava ryhmäkoko laski 1920-luvulla säädetystä 20:sta vähitellen 1990-luvun kolmeen oppilaaseen. Tämän jälkeen minimimäärä ei ole ollut enää koulukohtainen, vaan oppitunnit voidaan järjestää missä tahansa kunnan alueella.⁹⁷ Tämä lienee mahdollistanut pienryhmäisten uskonnonopetuksen toteutumisen pienemmilläkin paikkakunnilla, mutta oppilaan kannalta se on voinut edellyttää erityisjärjestelyjä koulujen välillä liikkumiseen. Keväällä 2014 eduskunnassa tehtiin päätös, että säästösyistä vähemmistöuskontojen opetusryhmien kokoa nostetaan pakollisesta minimimäärä kolmesta oppilaasta kymmeneen. Tämä uudistus astui voimaan syksyllä 2016 alkaen ja se on todennäköisesti vaikuttanut sittemmin monien pienryhmäisten uskontojen opetuksen vähenemiseen.⁹⁸ Muutos koski muiden kuin evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon sekä elämäkatsomustiedon opetusta, joille kolmen oppilaan ylittävä raja säilyi voimassa. Uudistusta perusteltiin säästönäkökulmien lisäksi pienryhmäisten uskontojen opettajapulalla ja siten eriarvoisella laadulla opetuksessa pätevien opettajien puuttuessa. Ehdotuksen mukaan ne oppilaat, joille oman katsomuksen mukaista opetusta ei ole saatavilla, voivat osallistua elämäkatsomustiedon opetukseen.⁹⁹ Lakiuudistus aiheutti vastustusta monin tahoin, sillä sen koettiin eriarvoistavan uskontojen opetusta ja olevan epäoikeudenmukainen muutoksen koskiessa vain osaa katsomuksista.¹⁰⁰ Tämän uudistuksen vaikutuksista olisi kiinnostavaa saada tutkimustietoa ja selvittää, miten muutos on näkynyt eri uskontojen opetuksessa ja oppilasryhmissä ympäri maata.

Elämäkatsomustieto koulun oppiaineena kehitettiin uskonnonopetuksen rinnakkaisaineeksi uskontokuntiin kuulumattomia varten vuonna 1985. Sen alkuperä voidaan kuitenkin nähdä pidempiaikaisen kehityksen tuloksena Suomen itsenäisyyden ajan moraalikasvatuksen eetoksessa. Koululaitoksen tehtäväksi asetettu moraaliopetus oli pitkään sidoksissa evankelisluterilaisen kirkon raameihin ”siveysopista” ja tätä dominoiva

⁹⁵ Sakaranaho 2007, 5-6.

⁹⁶ Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 36.

⁹⁷ Kallioniemi 2008, 19-21.

⁹⁸ Pyhäranta 2014.

⁹⁹ Finlex 2014.

¹⁰⁰ Pyhäranta 2014.

uskonnonopetuksen tunnustuksellisuus poistui virallisesti vasta vuoden 2004 opetussuunnitelman uudistuksissa.¹⁰¹ Elämäkatsomustieto pohjautuu pitkälti filosofiaan, mutta sillä on yhtymäkohtia useisiin tieteenlajeihin, kuten uskontotieteeseen ja kulttuuriantropologiaan.¹⁰² Opetuksen painopisteenä on oppilaan maailmasuhteen hahmottuminen ja ihmisenä kasvaminen. Verrattuna uskonnonopetuksen lähestymistapaan, tämä kasvu ei perustu mihinkään tiettyyn katsomusperinteeseen, vaan asioita pyritään tarkastelemaan laajemmin eri tieteiden kautta.¹⁰³

Uskonnonopetus kouluissa on tunnustuksetonta erotuksena uskonnon harjoittamiseen. Pyrkimyksenä ei ole sitouttaa vaan perehdyttää oppilas omaan uskontoonsa.¹⁰⁴ Tämä on linjassa edellä mainitun laajemman eurooppalaisen kehityksen kanssa siirtymisessä uskontoon opettamisesta uskonnosta opettamiseen. Toisaalta suomalainen uskonnonopetus voidaan nähdä kansainvälisesti ”heikon tunnustuksellisena” edelleen sen eri uskontokuntiin jakautumisen ja niiden oman opetuksen suhteellisen suuren painotuksen vuoksi.¹⁰⁵ Vertailukohtana tähän on täysin ei-tunnustuksellinen katsomusopetus, kuten Ruotsissa kaikille yhteinen uskontotieto, ja toisena ääripäänä vahvan tunnustuksellinen uskonnonopetus, joka on yhteneväinen kirkon opetuksen kanssa esimerkiksi katolisissa maissa.¹⁰⁶ Tunnustukseton, sekulaari opetus perustuu tieteelliseen tutkimukseen ja korostaa katsomusten moninaisuutta, kun tunnustuksellinen näkökulma on perinteisesti yhden totuuden esittämistä. Niin Suomessa kuin Euroopassa suunta kohti pluralistisempaa ja moniarvoisempaa katsomusopetusta on ollut selkeästi havaittavissa.

107

Suomessa niin eri uskontojen kuin elämäkatsomustiedonkin opetukseen kuuluu yleisinä tavoitteina tietoa sekä omasta katsomuksellisesta perinteestä että muista katsomuksista. Tämän erilaisia uskontoja ja maailmankatsomuksia sisältävän opetuksen päämäärän voi tiivistää katsomuksellisen yleissivistyksen käsitteeseen.¹⁰⁸ Uskonnonopetuksen muut sisällölliset osa-alueet ovat yleissivistyksen lisäksi elämäkatsomus ja eettinen kasvu, mitkä ovat yhteisiä myös elämäkatsomustiedon opetukselle.¹⁰⁹ Yleissivistys katsomusopetuksen keskeisenä tavoitteena pitää sisällään uskonnollisen ja katsomuksellisen lukutaidon. Se kuuluu osaksi koulun antamaa humanistis-yhteiskunnallista yleissivistystä. Katsomuksellisen ja uskonnollisen kompetenssin käsite liittyy tähän laajempaan kuvaan. Katsomusopetuksen tehtävänä on tarjota valmiuksia tällaisen kompetenssin kehittymiseen. Sillä tarkoitetaan kykyä niin oman katsomuksellisuuden käsittelyyn ja reflektointiin kuin toisten erilaistenkin käsitysten arvostukseen. Katsomuksellinen

¹⁰¹ Salmenkivi 2003, 32.

¹⁰² Salmenkivi 2003, 35.

¹⁰³ Eerolainen 2003, 51.

¹⁰⁴ Sakaranaho 2007, 9.

¹⁰⁵ Ubani 2013, 46.

¹⁰⁶ Ubani 2013, 76.

¹⁰⁷ Kallioniemi 2015, 279.

¹⁰⁸ Sakaranaho 2007, 8.

¹⁰⁹ Ubani 2013, 48.

ja uskonnollinen pätevyys sisältää ajatuksen aktiivisen toimijan roolista katsomuksellisen moninaisuuden kentällä, jossa osataan kohdata, toimia ja olla dialogissa muiden kanssa.¹¹⁰

Zilliacuksen tutkimuksen pohjalta on huomattavaa, että nykyisessä katsomusopetusmallissa mahdollisuudet uskonnonopetuksen ryhmien vuoropuheluun olivat vain satunnaisia. Monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta dialogin puuttuminen tekee opetuksesta likinäköisen. Oppilaiden vaikeudet kommunikoida ja selittää uskonnon- ja elämänskatsomustiedon opetustaan sekä tiedonpuute muista opetusryhmistä olivat myös merkittäviä. Tältä pohjalta voidaan sanoa, että oppilaiden identiteettien tukemista ja dialogin vahvistamista varten nykyisessä mallissa tarvitsisi tuoda esiin keskustelua luokkien ja uskontojen välillä kouluissa sekä suunnitelmallisella tasolla.¹¹¹

3.2.1 Katsomusaloite ja opetuksen uudet tuulet

Katsomusaloite on kansalaisaloite, jonka tavoitteena oli saada kaikille yhteinen katsomusaine peruskouluihin. Aloite lähti liikkeelle elokuussa 2015 ja se oli allekirjoitettavissa helmikuuhun 2016 saakka.¹¹² Katsomusaloite ei saavuttanut riittävästi ääniä, jotta se olisi otettu eduskunnan käsittelyyn. Sen sijaan se herätti paljon huomiota ja moniäänistä keskustelua mediassa. Vaikka uutta, kaikille yhteistä katsomusainetta ei lähdetty kehittämään valtakunnan tasolla, ovat useat koulut alkaneet toteuttaa yhdistettyä katsomusaineopetusta itsenäisesti. Opetussuunnitelmat ovat tukeneet ja mahdollistaneet yhä yhtenäisemmän opiskelun käyttöönottoa. Opetuksen integrointia on lähdetty sittemmin kokeilemaan useassa koulussa ympäri Suomea.

Pienryhmäisten uskontojen oppilasmäärän nostaminen kolmesta kymmeneen tuli voimaan syksyllä 2016. Muutos herättää kysymyksen vähemmistöuskonnon opetukseen kuuluvien oppilaiden tasavertaisista oikeuksista suhteessa muiden katsomusaineiden oppilaisiin. Julkisessa ja akateemisessa keskustelussa on esillä ollut myös debatti koskien katsomusopetuksen järjestämistä tulevaisuudessa. Kulosaaren yhteiskoulun osittain yhdistetty katsomusopetuskokeilu on nostanut näkemyksiä puolesta ja vastaan mallin sopivuudesta. Pääkaupunkiseudulla useat koulut ovat ilmaisseet kiinnostustaan vastaavan opetusmallin järjestämiselle ja aiheesta on meneillään tutkimusta yliopiston toimesta.¹¹³

Nykyisen katsomusopetusmallin äänekkäimmät puolestapuhujat tulevat Zilliacuksen mukaan uskonnollisten ja toisaalta taas sekulaarien ryhmittymien taholta. Julkisessa keskustelussa nykymallin vahvuuksina on pidetty positiivisen uskonnonvapauden toteutumista

¹¹⁰ Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 40.

¹¹¹ Zilliacus 2014, 96-97.

¹¹² Kansalaisaloite 2015, Katsomusaloite 2016.

¹¹³ Zilliacus 2014, 107.

ja lapsen oikeutta uskontokasvatukseen. Sen on myös nähty huomioivan vähemmistöuskonnot yhteiskunnassa sisällyttäen niiden opetuksen kouluihin. Oppilaan oman uskonnollisen identiteetin tukemista on pidetty perustavanlaatuisena arvona. Tämän on argumentoitu olevan edellytys muiden uskomusten ja katsomusten ymmärtämiseen, minkä perusteella yhdistävää opetusmallia on vastustettu. Zilliacus toteaa, että kummatkin näkemykset ovat kompleksisia ja poliittisia. Hänen väitöskirjansa ei anna vastauksia vaihtoehtoisten opetusmallien vertailulle, mutta tutkimustulosten valossa tiettyjä haasteita sekä oppilaiden identiteettejä ja inklusiota nykyisessä käytännössä voidaan ymmärtää paremmin.¹¹⁴

Keskustelussa nykyisen katsomusopetusmallin ja mahdollisen integroivan mallin paremmuuden välillä, voidaan pohtia myös parannusehdotuksia jo olemassa olevaan järjestelmään. Sakaranaho esittää, että ongelmallisimpana nykyisessä katsomusopetuksessa näyttäytyy oppilaiden erittely uskontokuntaan kuulumisen tai kuulumattomuuden mukaan, mikä ohittaa katsomusten sisäisen moninaisuuden. Hän ehdottaa, että oppilaan vapaus valita katsomusopetuksensa riippumatta jäsenyydestä uskonnolliseen yhteisöön voisi ratkaista problematiikan nykyisessä mallissa.¹¹⁵ Zilliacus lisää, että tällainen lähtökohta mahdollistaisi myös negatiivisen uskonnonvapauden toteutumisen, jolloin esimerkiksi luterilaiset oppilaat voisivat halutessaan valita muun kuin luterilaisen uskonnonopetuksen koulussa, mikä tähän saakka ei vielä ole ollut mahdollista.¹¹⁶

3.3 Opetussuunnitelmat integroinnin taustavoimina

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) on Opetushallituksen valtakunnallinen määräys, joiden pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan.¹¹⁷ Opetussuunnitelman perusteet sisältää ohjeistuksen koulujen toiminnalle koskien niin opetuksen käytännön toteutusta, tehtäviä ja tavoitteita, kuin sen arvopohjaa ja periaatteita. Koko perusopetusta koskevalla ohjeistuksella pyritään yhtenäistämään koulukäytännöt valtakunnan tasolla mahdollisimman tasavertaisiksi. Opetussuunnitelman perusteet päivitetään aina kymmenen vuoden välein, ja viimeisin, nykyään käytössä oleva on vuodelta 2014.

Opetussuunnitelman perusteissa on ollut nähtävissä yhä yhtenäisempään opiskeluun tähtäävä kehityssuunta. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuurin osiossa (4.4) puhutaan opetuksen eheyttämisestä ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Eheyttämisellä tarkoitetaan tässä yhteydessä ilmiölähtöistä, oppiainerajaa ylittävää opetusta, joka voi olla joko projektiluontoista tai pidempiaikaista oppiaineiden yhdistämistä. Esimerkiksi eheyttämisen

¹¹⁴ Zilliacus 2014, 108.

¹¹⁵ Sakaranaho 2013, 247-248.

¹¹⁶ Zilliacus 2014, 111.

¹¹⁷ POPS 2014.

tavoista on rinnastaminen eli saman teeman opiskeleminen useammassa oppiaineessa samanaikaisesti. Oppiaineista voidaan muodostaa myös integroituja kokonaisuuksia. Opetus voidaan järjestää myös näin: ”suunnittelemalla monialaisia, pitempikestoisia oppimiskokonaisuuksia, joiden toteuttamiseen osallistuu useampia oppiaineita ja joihin voi sisältyä edellä mainittuja eheyttämistapoja”.¹¹⁸ Katsomusopetuksen integroiminen on malliesimerkki tällaisesta monialaisesta oppimisesta, mikä tukee yhtenäisen opetuksen toimintakulttuuria. Yläkoulun opetussuunnitelmissa uskonnon oppiaineiden yhteisissä tavoitteissa yhdistetyn opetuksen mahdollisuus on vielä erikseen mainittu.¹¹⁹

Opetuksen integroimispyrkimys liittyy toiseen suurempaan opetussuunnitelman kokonaisuuteen nimeltään laaja-alainen osaaminen. Laaja-alaisuus opetuksen tavoitteena kattaa monipuolisen osaamisen, johon kuuluvat tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahto. Näiden tekijöiden ajatellaan vaikuttavan toisiinsa ja tarve niiden taitavaan käyttöön kasvaa alati muuttuvan maailman myötä. Poikkitieteellistä ja -taiteellista osaamista tarvitaan niin ihmisenä kasvamisessa ja kansalaisena toimimisessa kuin opiskelu- ja työelämässä.¹²⁰ Tämä kaikki koskettaa vahvasti myös katsomuksia, joiden opetuksessa laaja-alaisen osaamisen tavoitteet näkyvät selkeästi.¹²¹

Mielenkiintoista on, että aikaisemmassa opetussuunnitelmassa vuodelta 2004 dialogi mainittiin vain kerran, äidinkielen kirjallisuudenmuotona.¹²² Laaja-alaisuus puolestaan esiintyi tuolloin ainoastaan evankelisluterilaisen uskonnon kohdalla, jossa opetuksen tavoitteena määriteltiin laaja-alainen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys, sekä elämänkatsomustiedon kuvauksessa oppiaineen tarjoamista laaja-alaisista tiedoista ja taidoista.¹²³ Nykyisessä opetussuunnitelmassa dialogi löytyy kaikkien uskontojen sisällöissä, mutta erikoista kyllä, ei elämänkatsomustiedossa. Elämänkatsomustiedon opetuksen tavoitteissa käsitellään tosin eri katsomusten tuntemista ja vuorovaikutusta yhdenvertaisuuden ja ymmärtämisen nimissä.¹²⁴ Katsomusten välistä vuoropuhelua sinällään ei kuitenkaan mainita. Tämä sisältyy koulun toimintakulttuuriin toki laajemmin, joka siltä pohjalta koskettaa kaikkia oppiaineita. Elämänkatsomustieto oppiaineena keskittyy vahvasti oppilaan oman katsomuksen ja identiteetin rakentamiseen ennen kaikkea kriittiseltä tietopohjalta.¹²⁵

Oman uskonnon opetukselle on luotu yhteiset tavoitteet ja keskeiset sisällöt yhtenäisyyden takaamiseksi.¹²⁶ Uskonnon oppiaineiden yhteisenä tehtävänä vuosiluokilla 7-9 on muun muassa antaa valmiuksia dialogiin katsomusten kesken ja niiden sisällä. Sen

¹¹⁸ POPS 2014, 31.

¹¹⁹ POPS 2014, 406.

¹²⁰ POPS 2014, 20.

¹²¹ Ks. esim. POPS 2014, 405: Opetuksen tavoitteet – Laaja-alainen osaaminen.

¹²² POPS 2004, 124.

¹²³ POPS 2004, 194, 206.

¹²⁴ POPS 2014, 414.

¹²⁵ POPS 2014, 412.

¹²⁶ POPS 2014, 408.

pyrkimykseen kuuluu katsomusten monilukutaito ja uskonnon ja kulttuurin välisen suhteen ymmärtäminen. Elämänkatsomustiedon keskiössä ollut oman katsomuksen muodostuminen on myös uskonnon tavoitteissa, samoin kuin yhteiskunnan jäseneksi ja maailmankansalaiseksi kasvaminen.¹²⁷ Uskontojen välisen vuorovaikutuksen ja dialogin ymmärtäminen mainitaan myös opetuksen sisällöissä.¹²⁸ Käytännössä tästä ohjeistetaan näin: ”Opetuksessa luodaan oppimista ja osallisuutta, sekä vuorovaikutus- ja dialogitaitoja edistäviä yhteisiä tilanteita.”¹²⁹ Vertaillen uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetussuunnitelmia, huomattavaa ovat niiden eriävät painotukset. Siinä missä uskontojen oppiaineissa kannustetaan oppilaita kohtaamaan eri katsomuksia käytännössä, elämänkatsomustiedossa keskitytään tuntemaan näitä ennemminkin tietotasolla. Opetussuunnitelmien vertailu herättää huomion, että mikäli katsomusopetusta halutaan luotsata yhtenäisemmäksi, tulisi oppiaineiden tavoitteiden olla keskenään linjassa ja aloittaa opetuksen muutostyö näistä yhteisistä lähtökohdista.

3.4 Kulosaaren malli

”Kulosaaren malli edistää ennen kaikkea dialogia, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.”
-Karoliina Käpylehto, Kulosaaren yhteiskoulun katsomusaineiden opettaja¹³⁰

Kulosaaren malli on käsite, johon ei voi olla törmäämättä katsomusopetusta koskevissa keskusteluissa. Helsingin Kulosaarella sijaitseva kansainvälinen yhteiskoulu on yksityisenä kouluna luonut ainutlaatuisen mallin yläkoulun katsomusaineiden opetukseen. Kyseessä on uskontojen ja elämänkatsomustiedon opetuksen järjestäminen siten, että oppitunnit pidetään samanaikaisesti yhteisessä tilassa. Opiskelijat opiskelevat kukin omaa katsomustaustansa mukaista oppiainettaan, mutta niistä löytyviä yhteisiä sisältöjä opiskellaan yhteisesti, ja myös eriytetyn opiskelun tulokset käydään läpi koko ryhmän kesken. Opetusjärjestely noudattaa kunkin oppiaineen valtakunnallista opetussuunnitelmaa, jonka lisäksi opiskeluun on lisätty syventävää tietoa Kulosaaren yhteiskoulun omassa opetussuunnitelmassa.¹³¹ Tätä mallia voidaan Kallioniemen mukaan nimittää integroivaksi katsomusopetukseksi, koska oppilaita ei eritellä eri ryhmiin katsomustensa mukaan, vaan opiskelu tapahtuu samassa opetusryhmässä. Integroiva katsomusopetus täyttää tunnustuksettoman, sekulaarin lähestymistavan kriteerit ja sen tarpeellisuutta perustellaan moniarvoistuvan yhteiskunnan nimissä.¹³²

Tämä syksyllä 2013 alkanut opetuskokeilu on osoittautunut varsin toimivaksi ja pidetyksi sekä koulun opettajien että oppilaiden keskuudessa. Mediassa uusi opetusjärjestely on

¹²⁷ POPS 2014, 404.

¹²⁸ POPS 2014, 405.

¹²⁹ POPS 2014, 406.

¹³⁰ Käpylehto 2015, 143.

¹³¹ Käpylehto 2015, 128-129.

¹³² Kallioniemi 2015, 282.

herättänyt paljon huomiota ja monenlaisia, kärkkäitäkin mielipiteitä.¹³³ Lähestymistapaa on kritisoitu esimerkiksi vapaa-ajattelijoiden ja uskonnollisten yhdyskuntien toimesta.¹³⁴ Oppiainekokeilun on oletettu tarkoittavan uutta kaikille yhteistä katsomusainetta, joka syrjäyttää ja korvaa eri uskontojen ja elämänskatsomustiedon opetuksen kokonaan. On puhuttu uudesta, yhteisestä katsomusaineesta. Tästä ei ole kyse, sillä Kulosaaren yhteiskoulun katsomusaineiden opettaja Karoliina Käpylehto tarkentaa uskontojen ja elämänskatsomustiedon olevan kaksi eri oppiainetta, jotka samansuuntaisista sisällöistä huolimatta eivät ole toisilleen verrannollisia. Molempien tavoitteena on muun muassa tarjota oppilaalle katsomuksellinen yleissivistys, mutta monilta osin muutoin ne pitävät sisällään toisistaan eriäviä päämääriä. Yhteneväsyyksiä katsomusaineilla on kuitenkin niin merkittävästi, että oppituntien yhdistäminen on perusteltua ja huolellisella suunnittelutyöllä myös todistetusti mahdollista.¹³⁵

Kulosaaren yhteiskoulun monikulttuurisen ilmapiirin ja arvojen, kuten yhteisöllisyyden pohjalta yhteisopetuskokeilu on ollut luonteva ja sujuva osa koulun toimintakulttuuria.¹³⁶ Erilaisuuden sijaan on tahdottu kurkottaa yhdistäviin tekijöihin ilmiöiden moninaisuuden tavoittamiseksi.¹³⁷ Käpylehto korostaa, että malli on luotu nimenomaan Kulosaaren yhteiskouluun, eikä sitä pitäisi sellaisenaan siirtää ja toteuttaa muualla. Opetuksen toteutus vaati kattavaa suunnittelutyötä ja se kehitettiin varta vasten kyseiseen kontekstiinsa, joten sen toimivuus toisaalla ei ole itsestään selvää. Ideatasolla ja malliesimerkkinä kokeilusta on toki ammennettavaksi laajemminkin. Kulosaaren mallissa otettiin huomioon oppilasaines, koulun yhteishenki ja tavoitteet, joita tukemaan yhteisopetus koettiin sopivaksi.¹³⁸ Opetusjärjestelyn onnistumisesta kertoo myönteinen palaute oppilailta, kodeista ja koululta –sekä potentiaalisesti myöhemmin todennettavat oppimistulokset.¹³⁹ Kulosaaren malli projektina jatkuu yhä ja se hioutuu dynaamisesti edelleen eteenpäin kehittämällä. Kehitystyö tapahtuu suunnittelun, toteutuksen ja sen kriittisen arvioinnin vuoropuhelulla. Syksyllä 2016 käyttöön otettu uusi opetussuunnitelma tuo mukanaan uusia tuulia myös katsomusaineiden opetusmuodon kehittämiseen.¹⁴⁰

Mallin ansioiksi Käpylehto nostaa ennen kaikkea dialogin ja olennaiseen ainekseen keskittymisen katsomusaineiden opetuksessa sekä keskeisenä voimavarana toimineen opettajien välisen yhteistyön. Katsomusaineista kumpuavat monipuoliset näkökulmat edesauttavat rikkaamman maailmankuvan kehittymistä, ja aiheiden sitominen nuorten elämää koskettavaksi tekee käsiteltävistä ilmiöistä ymmärrettäviä ja ajankohtaisia. Konkreettinen

¹³³ Käpylehto 2015, 128-130.

¹³⁴ Kallioniemi 2015, 282.

¹³⁵ Käpylehto 2015, 128-130.

¹³⁶ Käpylehto 2015, 125, 128.

¹³⁷ Käpylehto 2015, 130.

¹³⁸ Käpylehto 2015, 143.

¹³⁹ Käpylehto 2015, 140-141.

¹⁴⁰ Käpylehto 2015, 132.

myönteinen tekijä on käytännön syistä myös aikataulun joustavuus, kun katsomusainetunnit voidaan sijoittaa lukujärjestyksessä mielekkäämmille, oppilaita paremmin palveleville paikoille.¹⁴¹ Uudenlaisen opetusmallin ensisijaisiksi haasteiksi Käpylehto tuo esiin opettajien pätevyyden ja oppikirjattomuuden. Sisältöjen luominen jää pitkälti opettajan oman tietotaidon varaan, mikä vaatii sekä aikaa että opettelua uuden äärellä. Yläkoulun ja lukion katsomusaineiden kursseissa on paljon sisältöjä, joiden käsitteleminen yhdessä syventävän materiaalin kanssa edellyttää lisää tilaa ja asioiden uudelleen järjestelyä.¹⁴²

Tähänastisen eriytetyn katsomusopetusmallin käytännössä on todettu, että vähemmistökatsojien opetukseen on ollut vaikeaa löytää päteviä opettajia. Käpylehto aiheellisesti kysyykin, onko parempi saada muodollisesti pätevä, koulutettu henkilö opettamaan vai jonkin vähemmistökatsojan edustaja opettajaksi ilman ammatillista pätevyyttä?¹⁴³ Toisin kuin oppilailta, uskonnon opettajalta ei edellytetä opetettavan uskonnon jäsenyyttä, mikä sinällään tukee tunnustuksettoman opetuksen linjausta. Tältä pohjalta voidaan sanoa, että aineenhallinnan ja pedagogisen pätevyyden tulisi mennä aina henkilökohtaisen vakaumuksen edelle.¹⁴⁴ On hyvä huomata, että jokin vakaumus sinällään ei tee kenestäkään asiantuntijaa, vaan siitä johtuva perehtyneisyys. Vastaava asiantuntijuus voidaan saavuttaa myös kiinnostukseen perustuvalla harrastuneisuudella ilman henkilökohtaista vakaumusta. Täten mikään vakaumus ei tee kenestäkään pätevää opettajaa – eikä toisaalta kukaan ole vailla jonkinlaista maailmankatsomusta. Ubani toteaa hyvän opettajuuden edellyttävän kultivoitunutta vakaumusta. Tällä hän tarkoittaa katsomuksellista sivistystä, jossa henkilö tiedostaa oman vakaumuksensa ja pystyy refleктоimaan sitä suhteessa muihin katsomuksiin. Olennaisinta katsomusopettajan tehtävässä on, pystyykö hän toteuttamaan opetusta opetussuunnitelman mukaisesti vakaumuksestaan riippumatta.¹⁴⁵

Käpylehdon mukaan katsomusaineiden kehittämisenäkymät ovat olleet julkisessa keskustelussa varsin joko tai -ratkaisukeskeisiä. Uudeksi katsomusopetuksen suunnaksi nähdään vaihtoehtoisesti oman uskonnon opetuksen säilyttäminen, kaikille yhteinen uskontotieto tai katsomusaineiden poistaminen kokonaan. Välimuotoja näiden ääripäiden välille ei ole juurikaan ehdotettu. Käpylehto näkee, että muutosvastaisuutta ruokkivat eri tahojen tarve pitää kiinni nykyisistä työpaikoistaan, eduistaan sekä tutusta ja turvallisesta toimintamallista.¹⁴⁶ Sakaranaho huomauttaa, että oman uskonnon opettamisen mallia suosivat pienryhmäisten uskontojen opettajat perustelevat kantaansa kotouttamisen aspektilla. Uskonnon opetuksen voidaan nähdä auttavan maahanmuuttajataustaisia oppilaita suomalaiseen

¹⁴¹ Käpylehto 2015, 129, 136-137.

¹⁴² Käpylehto 2015, 138-140.

¹⁴³ Käpylehto 2015, 139.

¹⁴⁴ Sakaranaho 2007, 13.

¹⁴⁵ Ubani 2013, 188-189.

¹⁴⁶ Käpylehto 2015, 142.

yhteiskuntaan integroitumisessa. Yhteiskunnan tarjoama oman uskonnon opetus koetaan myös kunnioituksenosoituksena vähemmistöjä kohtaan. Oppilaiden näkökulmasta tutun uskonnon opiskeleminen muutoin vieraassa ja uudenaikaisessa ympäristössä saattaa tukea kotoutumisen lisäksi itsetunnon ja identiteetin kehitystä.¹⁴⁷ Kallioniemi korostaa tutkimuksen ja opetuskokeiluista saatujen kokemusten tärkeyttä oppiaineiden kehityksessä. Hän painottaa katsomusopetusta yhteiskunnan tarpeisiin vastaavana toimenä, joka monikulttuuristumisen myötä edellyttää entistä moninaisempien valmiuksien antamista. Myös sosiaalisen koheesion lisääminen vaatisi vuorovaikutusta ja dialogia, jota nykyinen opetusryhmien erittelemine ei ainakaan edistä.¹⁴⁸

¹⁴⁷ Sakaranaho 2007, 8, 13-14.

¹⁴⁸ Kallioniemi 2015, 282-283.

4 OSITTAIN INTEGROITU KATSOMUSOPETUS

”Et nostetaan vähän vaikka filosofiaa sieltä ja sitten korostetaan sitä Muhammadia ja otetaan Jeesus Nasaretilainen eri näkökulmista, et ymmärrätkö, että se on myös siellä Koraanissa. Ja sit taas uskonnot ja humanistit, et se on suuri ajattelija myös heille.” (H1) ¹⁴⁹

Tutkimassani koulussa idea integroidusta opetuksesta on lähtöisin koulun rehtorilta, joka oli vaikuttanut Kulosaaren mallista. Hän siis käynnisti yhdistetyn opetusmallin rantautumisen kouluun, mutta käytännössä katsomusaineiden opettajat ovat työstäneet ja suunnitelleet varsinaisen opetuksen pitkälti keskenään. Luokat on jaettu niin, että opettajat pitävät oppitunnit yksin. Haastatteleman opettaja totesi, että yhteistä kaikille katsomusaineille on maailmankatsomuksellinen pohdinta, maailmanuskonnot ja kulttuuri. Nämä sisällöt kumpuavat jokaisen aineen OPSista ja ovat siksi mahdollista järjestää yhteisopetuksena.

Opetussuunnitelmissa nähtävissä ollut kehitys opetusta yhä yhdistävämpään suuntaan on näin valjastettu käytäntöön. Haastateltava huomautti, että kaikissa katsomusaineissa on myös varsinaisia oppisisältöjä isompia asioita taustalla, kuten uskonnonvapaus ja katsomusdialogi.

Oppiaineiden yhteiseksi vahvuudeksi hän näki kohtaamisen ja keskustelevuuden, ja oppitunneilla mahdollisuuden kysyä asioista opettajalta. Juuri katsomusaineiden opettajilla hän koki olevan erityisen vastuun puuttua esimerkiksi ennakkoluulojen ja väärän tiedon purkamiseen, vaikkapa ääriliikkeiden ja muiden ajankohtaisten ilmiöiden käsittelyssä. Siinä missä yhdistettyä opetusta vastaan on argumentoitu riskinä radikalisoitumisen ehkäisyn epäonnistumisena, opettaja ajatteli, että yhteisellä katsomusopetuksella voisi olla suotuisa vaikutus radikalisoitumiseen sillanrakentajana katsomusdialogin myötä:

Et just tää, että Suomessa tai ylipäätään Euroopassa ehkä yleissivistyskin, mut siis semmonen yleinen keskusteluilmapiiri on kiristynyt hyvin vahvasti. Mä koen, että nyt me ollaan siellä niin kuin kärjessä, et meidän pitäisi nyt käydä sitä keskustelua, meidän pitää puuttua niihin ihan näihin rasistisiin tai islamofobisiin tai antisemitistisiin, mitä näitä nyt onkaan. Et me ollaan siellä, et nyt pysäytetään kaikki ja nyt keskustellaan tästä. (H1)

Yhteistä katsomusainetta on toisaallakin kannatettu vasta-aseena radikalisoitumisen ehkäisyssä.

¹⁵⁰ Haastatteleman opettaja oli opiskellut radikalisoitumisen ehkäisyä koulussa

haastattelukertojeni välissä. Hän oli oppinut sieltä, että tässä oppilaan kuulluksi tuleminen on hyvin keskeistä. Siksi hänelle nousi toisaalta huoli, tulevatko kaikki oppilaat kuulluksi isossa ryhmässä integroidussa katsomusopetuksessa. Tämä johti pohdintaan, että eriyttävän opetuksen

¹⁴⁹ H1 on suora lainaus opettajalta haastattelusta 1.

¹⁵⁰ Oinasmaa 2019, 40-41.

merkitys korostuu tässäkin, sillä pienemmässä ryhmässä ja oman opettajan kanssa vaikeiden teemojen käsittely voi olla helpompaa. Opettaja mietti tähän liittyen islamin suhteen, että koska hän ei edusta samaa katsomusta, se saattaa olla jollekin oppilaalle ongelma. Hän ei kuitenkaan kokenut saaneensa tällaista viestiä oppilailta. Islamin tärkeänä ja ajankohtaisena aiheena hän koki sinällään helppona ja sopivana kaikille yhteiseen opetukseen. Tähän oli myös tullut varmuutta kokemuksen myötä.

Sen lisäksi, että oppiaine avaa sillan ja dialogin eri tavalla ajattelevien kanssa, haastateltava näki sen mahdollistavan monipuolisen ymmärryksen maailmaa ja toisia ihmisiä kohtaan. Uskonnollinen kompetenssi ja kyky kommunikaatioon, uskonnollisten ilmiöiden ymmärtäminen ja kiinnostuneisuus sekä ihmisenä kasvu olivat hänen mukaansa katsomusaineiden merkittäviä tehtäviä: ”Tekis niistä vaan parempii ihmisii... ja sit, et sais niitä keinoja, miten sitten kohdata tää maailma ja elämä.” (H1)

4.1 Opetuksen integroimisen vahvuudet

4.1.1 Katsomusdialogi

”Jotta jokainen ymmärtäisi oman ja muiden uskontojen tapoja, mikä mahdollistaa rakentavamman ja ymmärtäväisemmän katsomusdialogin ihmisten välillä.” (P27) ¹⁵¹

Integroitu opetus luokkahuoneessa koettiin oppilaiden mielestä pääosin hyvin myönteisenä asiana. Ennen kaikkea palautekyselyn vastauksissa nousi esiin mieluisana erilaisten mielipiteiden ja näkemysten kuuleminen oman katsomuksen ulkopuoleltakin. Juuri eri katsomuksia edustavien opiskelutovereiden kuuleminen vaikutti mielekkäältä sekä tietoa lisäävältä, minkä todettiin myös edistävän asioiden oppimista. Samalla korostui tuntien keskustelupainotteisuus ja yhteisen dialogin tärkeys. Oppilaiden kokema vertaisoppimisen merkitys nousi esiin myös Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen tutkimustuloksissa. Heidän tutkimuksessaan integroidun opetuksen mahdollistama katsomusten vuoropuhelu ennen kaikkea eletyn, käytännön elämän näkökulmasta luokkatovereilta edisti oppimista ja asioiden monipuolista hahmottamista. ¹⁵² Palautekyselyn vastaukset vahvistivat tätä tulosta:

”Tunneilla on syntynyt hyvää keskustelua ja olen oppinut uutta.” (P63)

”Olen huomannut sen, että samalla oppii paljon enemmän eri uskonnoista, sillä paikalla on kyseisen uskonnon harjoittajia. Sen avulla on oppinut ymmärtämään enemmän juuri uskonnoista/uskonnottomuudesta.” (P12)

¹⁵¹ Oppilaiden palautekyselyn vastaukset on numeroitu P1-P90.

¹⁵² Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016.

Nämä oppilaiden kokemukset kuvastavat vertaisoppimisen ja oppisisältöjen käytännön tasolle tuomisen merkitystä. Se voi heijastaa oppitunneilla käyvien asiantuntijavierailijoiden vaikutusta, mutta myös opiskelutovereiden katsomusten moninaisuuden merkitystä oppimisessa konkreettisen esimerkin kautta. Ikätovereilta oppiminen näyttäytyy tärkeässä roolissa lisäksi aiemmin esitellyssä asennekasvatuksen parissa, jossa eri kulttuuriryhmiä edustavien oppilaiden kohtaaminen edistää laajempaaakin kulttuurista ymmärrystä. Näkökulmien monipuolisuus koettiin vahvasti yhteisopetuksen etuna:

”Opetusta saa monesta näkökulmasta, ei vain oman uskonnon kannalta.” (P35)

”Tunneilla kuulee erilaisia näkemyksiä ja mielipiteitä asioista, kun kaikilla oppilailla ei ole samaa uskontoa ja katsomusta. Se on ollut mielestäni todella hyvä ja mielenkiintoinen asia.” (P5)

”On kiva jutella eri uskontojen välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä. Luokan yhteisiin keskusteluihin tulee erilaisia näkemyksiä.” (P11)

Uusien näkökulmien avartuminen vaikutti liittyvän keskustelun ohella oppituntien sisältöihin, jotka luonnollisesti ovat laajempia eri katsomusten ollessa läsnä samanaikaisesti. Katsomuksellisen moninaisuuden ja moniarvoisuuden ilmeneminen opetuksessa näytti siis toteutuvan. Tämä näyttäisi vahvistavan myös oppiaineiden tunnustuksettomuuden periaatetta sekä pyrkimystä opetuksen objektiivisuuteen, kuten seuraavasta oppilaan kommentista voidaan päätellä:

”Uskontoja tarkastellaan enemmän ulkopuolisen näkökulmasta kuin uskontoon kuuluvan näkökulmasta.” (P20)

Dialogi ilmeni oppilaiden välillä lisääntyneenä ja mahdollistuneena kanssakäymisenä. Opettaja koki dialogin integroidun opetuksen selkeänä etuna, jota tapahtuu luokissa luonnostaan. Yhdessä käytävän opetuksen vahvuudeksi hän totesi niin ikään oppilaiden kokeman monipuolisen katsantokannan, jonka avulla maailman ja toisten ihmisten ymmärtäminen mahdollistuu. Oppiaineiden pyrkimyksenä opettaja piti juurikin sillanrakentamista ja dialogia eri tavalla ajattelevien kanssa. Hän kertoi, että koulun opetusmalli oli oppilaiden osalta koettu myönteisenä esimerkkinä katsomusdialogista. Oppitunneilla tapahtuvaa vuorovaikutusta hän kuvasi näin näin:

Et mä muistan et se oli hieno sellanen hetki, et siinä rakentu sellasta dialogia ja se ei ollut millään tavalla keinotekonen, eikä siitä tullut sellasta osottelevaa tai muuta. Et mä koin myös sellasta, et hän koki jollain tavalla ylpeyttä, et hän voi kertoa tällasista asioista ääneen ja kaikki kuulee, mikä hälventää ennakkoluuloja. (H1)

Verrattuna eriytettyyn opetukseen opettaja huomautti, että katsomusten välistä dialogia ei välttämättä siinä tapahtuisi. Hän kertoi nykyisillä tunneilla tapahtuvan vapaamuotoista

keskustelua katsomuksista eri oppiaineita opiskelevien välillä hyvässä hengessä opiskelun lomassa. Oppilaat ovat esimerkiksi kyselleet toistensa katsomuksista tai he ovat opettaneet toisilleen vaikkapa oman uskontunnustuksensa omalla kielellään. Tällainen luonnollisesti elävä kanssakäyminen edellyttää oppilaiden kohtaamista omassa elinympäristössään. Oppitunnit, jotka on varta vasten tarkoitettu katsomusten käsittelyyn, tarjoavat tähän turvallisen tilan sekä ohjatusti että näin itseohjautuvasti. Eräs oppilas kuvasi kokemustaan näin: ”Mieluisimpia oppitunteja ovat yhteisoppitunnit, joissa käydään läpi muita uskontoja, jotta voi ymmärtää muita ihmisiä ja näkökulmia.” (P63) Seuraava oppilaan vastaus kysymykseen, mitä aihetta haluaisit käsitellä lisää, voidaan nähdä myös viittaavan katsomusdialogin hahmottamiseen nykyajan kontekstissa: ”Ajankohtaisia asioita ja tämän päivän ja katsomusten välejä.” (P35)

Opettajan ajatus oli, että dialogisuutta voitaisiin lisätä vielä uudella tasolla vierailijoiden avulla, jotka toisivat katsomusopetukseen samalla mukaan sen kokemuksellista puolta. Vierailut koulussa olivat toivottuja sekä oppilaiden palautteessa että opettajan mukaan käytännön ratkaisuna siihen, ettei vierailuja koulun ulkopuolelle juuri ehditä tehdä oppituntien puitteissa. Vierailijoiden käyttö katsomusdialogin luomisessa luokkahuoneeseen antaisi uutta ja asiantuntijatasoista tulokulmaa katsomusten käsittelyyn. He jonkin katsomuksen edustajina tarjoaisivat oppilasryhmän ulkopuolisen äänen aiheeseen tutustumisessa, jolloin välttyttäisiin asetelmalta, että oppilaat kokisivat joutuvansa itse edustamaan jotakin katsomusta. Mediassa olleissa mielipiteissä yhteistä katsomusainetta vastaan on noussut ilmi huoli oppilaan yksityisyydensuojasta. Yhteisen katsomusaineen opetuksessa on oletettu oppilaan joutuvan oman uskontokuntansa edustajan rooliin ja oppilaiden opettamaan toinen toisilleen katsomuksiaan. Tällaista oppilaisiin kohdistuvaa painetta ei kuitenkaan havaittu aineistoni perusteella ilmenevän tutkimassani koulussa.

Opettajan näkökulmasta opetus vaikutti tasavertaiselta siten, etteivät oppilaat kategorisoi toisiaan eri uskontokuntien mukaan, elleivät he sitä itse halua tuoda esille. Kulosaaren yhteiskoulun katsomusaineiden opettaja Karoliina Käpylehto huomauttaa, että oppilaiden leimaaminen eri uskontokuntien edustajiksi vältetään nimenomaan sillä, ettei heitä jaeta eri luokkatiloihin. Yhteisopetuksessa oppilaita ei myöskään aseteta edustamaan omaa katsomustaan, elleivät he itse tahdo näin toimia.¹⁵³ Näin kokivat myös Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen haastattelemat oppilaat, jotka totesivat integroidun katsomusopetuksen vapauttavan heidät eriyttävän opetuksen mukanaan tuomista katsomuksellisista olettamuksista.¹⁵⁴ Sama asennoituminen välittyi haastattelemani opettajan näkemyksistä: ”Et ei he voi edustaa koko uskontoa tai kulttuuria, et he on kuitenkin niitä yksilöitä siellä.” (H1)

¹⁵³ Käpylehto 2015, 137-138.

¹⁵⁴ Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016.

Opettaja oli kiinnittänyt huomiota, että jotkut vähemmistöuskontojen oppilaat piilottelevat oppikirjaansa yhteisillä tunneilla, eivätkä halua tuoda omaa katsomustaan esille. Vastaavaa havaitsi Zilliacus tutkimuksessaan eriytetystä katsomusopetuksesta, jossa oppilaat suhtautuivat osallistumisestaan vähemmistöuskonnon tunneille salamyhkäisesti suhteessa muihin, eivätkä halunneet puhua siitä heille. Zilliacuksen mielestä tämä osoittaa heidän olevan huolissaan torjutuksi tulemisesta tai ennakkoluulojen kohteeksi joutumisesta.¹⁵⁵ Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen tutkimustuloksissa puolestaan oppilaat kokivat integroidun katsomusopetuksen turvallisena tilana tuoda esille erilaisiakin katsomuksia.¹⁵⁶ Omassa tutkimuksessani toiset oppilaat taas nimenomaan halusivat esittää näkemyksiään, mille opettaja piti tärkeänä antaa tilaa. Ketään ei oppitunneilla velvoiteta edustamaan mitään katsomusta. Jos joku on halunnut kertoa omista kokemuksistaan, on se noussut oppilaista itsestään perustuen täysin vapaaehtoisuuteen.

Käpylehto painottaa, että yhteisen opiskelutilan etu on todellakin dialogi, mutta sillä viitataan ennen kaikkea vastavuoroiseen keskusteluun opettajan ja oppilaiden välillä, yhdessä oppimiseen sekä näkemyksien ja kokemusten jakamiseen koko luokan kesken. Oppilaiden anonymiteetti ja henkilökohtaiset mielipiteet pysyvät yksityisasiana aina niin halutessa. Oppilaslähtöisyys ei tarkoita opetuksen vastuun siirtymistä oppilaalle, vaan ainoastaan lähtökohtaa, jossa oppilaat itse saavat vaikuttaa opetuksen toteutukseen.¹⁵⁷

4.1.2 Vuorovaikutustaidot

Oppiaineiden sisältöjen lisäksi vastauksissa korostui käytännössä yhdessä toimimisen oppiminen. Tärkeimmäksi tunneilla oppimaksi asiaksi mainittiin esimerkiksi yhteistyötaidot muiden uskontojen ja kulttuurien ymmärtämisen ohella. Oppituntien keskustelevuus vaikutti tukevan sekä opetuksen sisällöllisiä että välineellisiä päämääriä vuorovaikutustaitojen kehittämisessä: ”Minusta pohtivat keskustelut ovat mieluisimpia, sillä ne opettavat uusia näkemyksiä ja perustelun merkityksen.” (P27)

Opetussuunnitelmassa laaja-alaisen osaamisen kenttään kuuluva *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* (L2) korostaa oppilaiden kasvua muun muassa katsomuksellisesti moninaiseen maailmaan ja siten esimerkiksi arvostavan vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja itseilmaisulle sekä näkemyksilleen. Kulttuurinen moninaisuus nähdään voimavarana. Käytännön tasolla tästä ohjeistetaan seuraavaa: ”Koulutyöhön sisällytetään runsaasti

¹⁵⁵ Zilliacus 2014, 95-96.

¹⁵⁶ Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016.

¹⁵⁷ Käpylehto 2015, 137-138.

tilaisuuksia harjaantua esittämään mielipiteensä rakentavasti ja toimimaan eettisesti. Oppilaita ohjataan asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita ja tilanteita eri näkökulmista.”¹⁵⁸

Nämä vastaukset kysymykseen yhdessä opiskelemisen hyvistä puolista kiteyttävät monen oppilaan tunnot mallin vahvuudesta:

”Mielestäni se on erittäin hyvä asia, sillä saa kuulla muiden uskontojen edustajien mielipiteitä. Myös taito muiden kanssa toimimisesta vahvistuu yhdessä opiskelussa.” (P9)

”Oppitunneissa mieluista on ollut yhteisöllisyys.” (P57)

4.1.3 Yhdessä viihtyminen

Opettajan mukaan oppilaat pääosin viihtyvät tunneilla. Valtaosa kaikista oppilaista ei ole kokenut hämmennystä yhdessä opiskelusta. Jotkut elämäntiedon oppilaat sen sijaan ovat olleet yllättyneitä opiskelusta, jos alakoulussa tunneilla on totuttu vain katsomaan videoita. Haastateltava koki, että yleinen mielipide koulussa on yhdistetyn opetusmallin pitäminen hyvänä asiana ja oppilaiden erotteluun suhtautuminen tarpeettomana. Palautekyselyni perusteella oppilaat tykkäsivät olla yhdessä samassa luokkahuoneessa. Samansuuntaista viestiä on saatu muistakin tutkimuksista.¹⁵⁹ Yhdessä tekemisen suosio näkyi monin paikoin oppilaiden vastauksia opiskelun mieluisuudesta keskusteleavuuden korostumiseen:

”Keskusteleminen ja yhdessä asioiden pohtiminen. Myös muista uskonnoista tai uskonnottomuudesta oppiminen on kiinnostavaa.” (P12)

”Pääsee työskentelemään koko porukalla. Uskonnoissa on paljon samankaltaisuuksia.” (P59)

Monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohta yhdistävien tekijöiden pohjalta tukee tätä havaintoa. Keskittyminen katsomusten samanlaisuuteen erilaisuuden sijaan luo siltaa niiden välille.¹⁶⁰ Osasta oppilaiden vastauksia kävi ilmi, ettei eritellylle opiskelulle nähdä perusteita. Lisäksi opiskelu yhdessä koko luokan tai kavereiden kanssa tuntui monesta mukavalta. Vastauksissa tuotiin esiin myös sitä, ettei kukaan joudu kokemaan itseään ulkopuoliseksi yhdessä opiskellessa:

”Koska uskonnotunneilla ei mennä sen syvemmälle uskossa, on outoa, että mitkään tunnit ovat erikseen. Pidän yhteistunneista, sillä niillä oppii enemmän muista uskonnoista, koska omasta tiedän jo.” (P24)

”Kuulee muidenkin uskonnoista ja ettei oppilaita erotella uskonnon vuoksi ”turhaan”.” (P23)

”Poistaisin tunnit, joissa erotetaan oppilaat oman uskonnon perusteella koska koulussa opiskellaan uskontoja ei opeteta niihin/niitä.” (P24)

¹⁵⁸ POPS 2014, 21.

¹⁵⁹ Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016.

¹⁶⁰ Ehnqvist 2003, 352.

Tämä mielipide oppilaiden eriyttämistä vastaan toisaalta vahvistaa opetuksen tunnustuksettomuuden toteutumista, mutta myös herättää tarpeen käydä läpi kunkin katsomusaineen OPSia oman katsomusperinteen opettamisesta. On totta, ettei koulussa kasvateta oppilaita tiettyyn uskontoon, mutta nykyisenlaisen oppiainemallin tavoitteisiin kuuluu oman katsomusperinteen tunteminen. Se nähdään lähtökohtaisena mahdollistajana katsomusdialogille.

Opettaja kertoi, että joillakin elämänskatsomustiedon oppilaista oli tullut myös toive voida opiskella omassa ryhmässään omien aiheiden ja materiaalien kanssa, vaikka sitten iltapäivälläkin. Opettaja tulkitsi, että kokemus toisten uskonnontunnilla olemisesta kumpusi heille kaiketi uusista aiheista ja erilaisesta tavasta opiskella. Uudenlainen opetus on vaikuttanut olevan suurin muutos siis juuri elämänskatsomustiedon oppilaille, joilta ihmettelyä ja reaktioita on eniten saanut.

Et sehän on heidän ehkä hirveen vaikee käsittää, hahmottaa, sit jos me puhutaan siellä tunnilla vaikka islamista niin he jotenkin kokee et he on nyt tullu tänne uskonnontunnille, vaikka ET-oppilaat. Ja sit mä oon aina silleen et hei et, ei kun te opiskelette ET:tä, ja nää opiskelee islamia, ja nää evluttia, mut me ollaan kaikki tässä samassa tilassa. Ettei oo mitään oppiainetta. (H2) ¹⁶¹

Opettaja oli kiinnittänyt huomiota, että jotkut vähemmistöuskontojen oppilaat menevät mielellään eriytetyille tunneilleen. Tämän hän tulkitsi viittaavan siihen, että se luo heille kokemusta yhteisöllisyydestä ja ehkä sitä, että siellä heille voi olla helpointa olla oma itsensä.

Palautekyselyssä pyydetty arvosanan anto katsomusopetukselle vahvistaa opettajan näkemystä opetuksessa viihtymisestä. Oppilaista 31 antoi opetukselle arvosanaksi 9. Lähes yhtä monta, 30 oppilasta, valitsi arvosanaksi 8. Kolmanneksi yleisin arvosana oli 7, joka sai 13 ääntä. Seuraavaksi suosituin numero oli 10, jonka äänesti seitsemän oppilaista. Loput kahdeksan ääntä jakautui arvosanoille 4-6. Annetut arvosanat tukevat opettajan kokemusta oppilaiden viihtymisestä opetuksessa. Yhteensä 68 eli noin neljä viidesosaa oppilaista piti opetusta hyvänä, kiitettävänä tai erinomaisena.

4.1.4 Katsomuksellinen kompetenssi

Perusopetuksen arvoperusta, jolle opetussuunnitelman perusteet on rakennettu, esittää suomalaisen kulttuuriperinnön moninaisena ja eri kulttuurien muovaamana. Opetuksella vahvistetaan kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta ja edistetään vuorovaikutusta niin kulttuurien sisällä kuin niiden välillä:

¹⁶¹ H2 on suora lainaus opettajalta haastattelusta 2.

Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Asioita opitaan näkemään toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Oppiminen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle.¹⁶²

Tämä arvopohja johdattelee erityisesti eri katsomusten kohtaamiseen yhteisesti. Toisen asemaan asettumista ja empaattista lähestymistä erilaisten katsomusten kesken ei voi tapahtua, mikäli sille ei anneta tilaa ja ohjausta. Yhdessä oppiminen edellyttää todellisen kohtaamisen mahdollisuuden antamista käytännön tasolla, minkä on kritisoitu jäävän uupumaan eriytetystä katsomusopetusmallista.

Katsomuksellisen kompetenssin käsitteeseen kuuluva ajatus ihmisen aktiivisesta toimijuudesta edellyttää vuorovaikutustaitoja sekä kykyä kohtaamiseen ja kanssakäymiseen.¹⁶³ Näiden taitojen harjoittaminen näytti olevan luonteva osa yhteistä katsomusopetusta. Rohkaisu dialogiin yhteisten keskustelujen kautta vaikutti tukevan katsomuksellisen kompetenssin rakentumista. Kun oppilailta kysyttiin, mikä on ollut tärkein tunneilla oppimasi asia, vastaukset vahvistivat tätä kokemusta:

”Kyky ymmärtää ja osata pohtia muiden näkökulmasta asioita ja mistä hänen ajatuksensa ja esim. moraalit voisivat tulla.” (P24)

”Yhteistyötaidot ja toki se, että ymmärrän muita uskontoja ja kulttuureja paremmin.” (P34)

Yhteisen tiedonsaannin painotus samanaikaisen opiskelun myötä tuli esiin useassa vastauksessa. Todettiin, että yhteisopetuksessa kaikki saavat samat tiedot ja oppivat samat asiat. Samaa tasapuolisuuden periaatetta peräänkuulutettiin Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen haastatteluissa. Tähän liittyvä integroidun opetuksen oppisisältöjen laajuus ilmeni myös omassa tutkimuksessani: ”Pääsemme yhdessä miettimään asioita ja että jokaiselle tulee käsitys vähän kaikesta.” (P34) Eräs elämänskatsomustiedon opiskelija vastasi näin: ”Ala-asteella en et-tunneilla oppinut muista uskonnoista melkein ollenkaan. Ylä-asteella olen oppinut todella paljon enemmän eri uskonnoista!” (P41)

Vertailukohteena tähän kokemukseen aiemmissa tutkimuksissa jotkut vähemmistöuskontojen oppilaat olivat kokeneet oman katsomuksensa opiskelun olevan liian vähäistä integroidussa mallissa. Tätä perusteltiin tarpeella tietää omasta katsomuksesta niin, että siitä osaisi kertoa muillekin.¹⁶⁴ Kiinnostavaa on, että toisaalta Zilliacuksen tutkimuksen mukaan sekä vähemmistöuskonnon että elämänskatsomustiedon oppilaat ilmaisivat vaikeaksi kertoa oppiaineensa sisällöistä ja vastata kysymyksiin oppitunneistaan muiden ryhmien oppilaille. Hämmentyneisyys ja tiedon puute muista uskonnollisista ryhmistä näkyivät vaikeutena ilmaista ja kommunikoida omia identiteettejään muiden oppilaiden kanssa.¹⁶⁵

¹⁶² POPS 2014, 16.

¹⁶³ Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 40.

¹⁶⁴ Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016.

¹⁶⁵ Zilliacus 2014, 80-81.

Oppilaat siis kaipaavat riittävästi tietoa omasta katsomustaustastaan, mutta tarvitsevat sitä myös muista katsomuksista, jotta yhteinen kieli ja sitä kautta dialogi voisi muodostua.

Tietopainotteisuuden ja opetussisältöihin keskittymisen rinnalla opettajan mielestä tulisi muistaa katsomusopetuksen suuremmat linjat. Oppiaineiden taustalla olevat arvopohjaiset kasvatustavoitteet ansaitsevat tilaa opetuksessa. Ne luovat pohjaa kokonaisvaltaisen katsomuksellisen kompetenssin saavuttamiseen. Tämä oppilaan kommentti vastauksena, mikä oppitunneissa on mieluisinta, kiteyttää asian ytimekkäästi: ”Oppiminen, koska tieto on valtaa.” (P47)

4.1.5 Katsomusopetuksen funktio

”Jotta jokainen voi oppia omasta uskonnostaan ja miettiä omaa elämäänsä ja arvojaan ja samalla ymmärtää muuta maailmaa ympärillämme.” (P63) Näin kuului vastaus kysymykseen, miksi mielestäsi koulussa opiskellaan uskontoa tai elämäkatsomustietoa. Oppilaiden vastauksissa korostui katsomusopetuksen merkitys yleissivistävänä, mikä näyttäytyi suorastaan itseisarvona ja oli selvästikin yleisin vastaus kysymykseen. Ymmärryksen lisääminen niin omaa kuin muiden katsomuksia kohtaan koettiin keskeisenä syynä opiskeluun. Tiedon lisäämisen kontekstissa huomioitiin erilaiset kulttuurit, uskonnot, tavat ja ihmisten kohtaaminen aina koko maailman tarkastelua myöten. Myös oppiaineiden merkitys arvokasvattajana nousi esiin. Kaiken kaikkiaan katsomusopetuksen funktio vaikutti olevan hyvinkin selvä valtaosalle oppilaista.

Oppitunneilla tärkeimmäksi opituksi asiaksi nostettiin useita eettisyyteen ja yhteisöllisyyteen liittyviä näkökulmia. Eräs oppilaan vastaus tavoitti uskonnonvapauden ja yksilöllisen katsomuksenmuodostuksen ytimen vastauksellaan: ”Että kaikki voivat uskoa mihin haluavat.” (P29) Katsomusopetuksen tehtävä tukea oppilaan katsomuksellisen kehittymisen rakentumista tarkoittaa juurikin välineiden antamista oman maailmankuvan hahmottumiseen valmiiseen traditioon kasvattamisen sijaan. Lause kuvastaa katsomusten moninaisuuden tiedostamista ja arvostamista, mitkä ovat keskeisiä katsomusopetuksen tavoitteita. Opettaja sanoitti tavoitteen oppilaan yksilölliseen katsomuksenmuodostukseen seuraavasti:

Mä ymmärrän et se nyt ei välttämättä ihan 15-vuotiaalla oo se kiinnostuksen kohde numero yksi, mut että se vaikka myöhemmin muistais että hei, tai osais niinku rakentaa sitä omaa katsomustaan. Ettei seurais kenenkään muun, vanhemman tai opettajan, tai niinku et olis kiinnostunut myös siitä. Koska monesti se on, että eihän sitä tiedosta välttämättä, et mulla on ensinnäkään mitään katsomusta, et mistä se rakentuu. (H1)

Näkemyks noudattaa Ehnqvistin uskontokasvatuksellista painotusta huomioida kollektiivi- ja yksilökulttuurien erot katsomuksellisen identiteetin muodostuksessa.¹⁶⁶ Lisäksi asennoituminen on linjassa katsomusten sisäisen moninaisuuden tunnustamisessa sekä oppilaan yksilöllisen katsomuksenmuodostuksen tukemisessa.¹⁶⁷

Kysymys, mikä on ollut tärkein tunneilla oppimasi asia, toi esiin nuorten näkemyksiä katsomusopetuksen annista. Lähes neljännes ei tiennyt, mitä vastata kysymykseen. Saatujen vastausten perusteella tärkeimpinä asioina nousi esiin ennen kaikkea tieto muista katsomuksista, ymmärryksen lisääminen sekä etiikka ja arvot. Tärkeinä opittuina asioina nostettiin erilaisten uskontojen, kulttuurien ja tapojen tuntemus. Oppiaineen yleissivistävyys tuli sekin esille, niin kuin katsomusaineiden tarkoitus ylipäänsä. Tärkeimmäksi oppitunneilla opituksi asiaksi nostettiin siis muut katsomukset, ymmärtäminen, kuin myös edellä mainitun yhteistyön merkitys ja toisten kuunteleminen:

”Tasa-arvoisuus ja sen korostaminen ja sen eteenpäin vieminen oli sitten kyse ihmisestä, jolla on eri uskonto tai joku muu asia.” (P12)

”Varmaan kaikki tieto, jota olen oppinut muista kulttuureista ja uskonnoista.” (P83)

Oppilaiden vastaukset tärkeimpinä opittuina asioina kertovat opetuksen kattavasta kasvatuksellisesta merkityksestä. Kulttuureista ja uskonnoista saatava tiedonvälitys vastaa monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteisiin. Sekä oppilaat että opettaja pitivät katsomusopetusta selvästi merkittävänä maailmankatsomuksellisten kysymysten pohdinnassa. Opettaja toi esiin lisäksi oppiaineiden profiilin nostamisen niin kollegoiden silmissä kuin yleisemminkin. Tämän hän yhdisti ylpeyden kokemiseen omista oppiaineista ja niiden tärkeyden tunnustamiseen maailmassa.: ”Et siinä on myös se semmonen, mikä on mun mielestä se, mikä tekee näistä aineista hienon, et siellä voidaan oikeestaan keskustella ihan mistä vaan, niinku elämän ja kuoleman välillä ja sit ehkä myös sivuta sitä mitä mahdollisesti jotkut ajattelee kuoleman jälkeisestä elämästä.” (H1)

Valtaosa oppilaista lisäisi entisestään sekä etiikan että eri katsomusten opiskelua. Vastauksissa näkyi myös kiinnostus filosofiaan, yhteiskuntaan ja ajankohtaisuuteen aiheissa. Kysymys oman oppitunnin vetämisestä kirvoitti monenlaisia vastauksia. Eettiset aiheet olivat kaikista suosituimpia ja monessa kohdin sitä tarkennettiin koskemaan jotakin tiettyä aihealuetta. Vastauksissa toistuivat tasa-arvo, yhdenvertaisuus, arvot ja toisten arvostus. Samalla näkyi nuorten kiinnostuksen kohteet tarkemminkin. Esimerkiksi uskonnon suhde eläinten kunnioitukseen ja arvokysymyksissä vähemmistöt ilmenivät vastauksissa. Oppilaat valitsivat oppitunnin aiheiksi uskontoja, kirkkokuntia tai uskontojen sisäisiä asioita lähinnä koulussa opiskeltavista katsomusaineista. Sen sijaan muita maailmanuskontoja ei valinnoissa

¹⁶⁶ Ehnqvist 2003, 350-351.

¹⁶⁷ Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 43-44.

juuri näkynyt. Osa oppilaista osoitti katsomusdialogista intressiä aihevalinnoillaan:

”Pohtisimme yhdessä, miten eri uskonnot näkevät samat asiat ja miksi.” (P35) ”Pitäisin oppitunnin arvoista tai monikulttuurisuudesta.” (P63)

4.1.6 Ennakkoluulojen hälventäminen

Yhdessä opiskelun mainittiin vaikuttavan osaltaan ennakkoluulojen vähenemiseen: ”Uskonto on iso osa historiaa ja nykymaailmaa. Eri uskontojen ymmärtäminen ja ylipäättään tietäminen on tärkeää yleistietoa, jotta voit ymmärtää ja keskustella muiden ihmisten kanssa ilman ennakkoluuloja.” (P41) ”Yleissivistystä ja jos kohta tietyn uskonnon kanssa, et ihmettele, mitä ne tekevät, vaan tiedät, mitä ne oikeasti tekevät” eräs vastaajista kiteyttää. (P25)

Tämä vahvistaa kontaktiteorioiden edustamaa vuorovaikutuksen ja tiedon lisääntymisen myötävaikutusta ennakkoluulojen ja syrjinnän vähenemiseen. Nuoret, jotka ovat tekemisissä eri kulttuuritaustoista tulevien kanssa suhtautuvat heihin myönteisemmin.¹⁶⁸ Asennekasvatuksen näkökulmasta eri ryhmien kohtaamisen lisäksi tarvittava tasavertaisuus näyttäisivät toteutuvan paremmin yhdistävän kuin eriytetyn katsomusopetuksen puitteissa. Kontaktit ryhmäasenteiden muutoksessa edellyttävät yhteistä maaperää, jonka koulu voi tarjota. Intervention toteutumiselle tarpeellinen myönteinen roolimalli löytyy parhaiten luokkatoverista, johon tutustuminen tunnetasolle saakka on mahdollista yhteisessä ympäristössä. Tämän myötä muodostettu myönteinen suhtautuminen yksilöä kohtaan johtaa samanlaiseen asennoitumiseen muitakin ihmisryhmiä kohtaan.¹⁶⁹ Oman oppitunnin aiheeksi nostettiin esimerkkejä tästä: ”Esimerkiksi Suomen vähemmistöistä ja niiden kohtaamia stereotyyppioita.” (P76)

4.1.7 Ajankohtaisuuden valttikortti

Oppilaiden kokemuksissa oppiaineiden keskeisenä antina nähtiin katsomuksellinen pohdinta ennen kaikkea nykypäivän kontekstissa. Sisällöistä mainittiin mieluisana muiden katsomusten oppiminen ja huomionarvoisena juurikin ajankohtaisuus, mikä nousi esiin opettajankin haastattelussa oppiaineiden vahvuutena. Opettajan vastauksissa oppiaineiden ajankohtaisuudella tarkoitettiin uuden asian hyödyntämistä ja uuden kehittämisen mahdollisuutta. Opetuksen etuna nähtiin uskallus toteuttaa uutta ja asioiden katsomista uusista

¹⁶⁸ Ehnqvist 2003, 348.

¹⁶⁹ Liebkind & McAlister 2000, 158-161.

näkökulmista. Sähköisen oppimisympäristön käyttö on puolestaan lisännyt tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämistä entistä enemmän, mitä opettaja pitää edistyksellisenä ja osoituksena ajassa mukana pysymisestä. Kysyttäessä, mitä aihetta oppilaat haluaisivat opiskella lisää, oppilaiden valinnat kertoivat näistä intresseistä:

”Uskontoja tänä päivänä ja miten ne liittyvät ajankohtaisiin asioihin ja ihmisten moraaleihin.” (P24)

”Ajankohtaisia asioita ja muitakin uskontokuntia.” (P39)

”Muita uskontoja ja niiden asemia nykypäivänä.” (P13)

Viime vuosina opetussuunnitelmissa korostunut ilmiölähtöisyys toteutuu opettajan mukaan erityisen hyvin katsomusaineissa. Ajankohtaisuus näkyi erityisen hyvin juuri ilmiölähtöisyydessä ja käytännönläheisyydessä oppilaiden kokemusmaailmasta käsin tarkasteltuna.

Se meidän valttikortti on se, et me voidaan kohdata ja me voidaan oikeesti puhua melkeinpä mistä vaan siellä tunnilla ja saadaan sidottua se siihen katsomusten kontekstiin. Ja ajankohtaset asiat nostaa esille. Et esim burkhien kieltö tai tätäkin käsiteltiin ysien kanssa silloin ja sekin oli et ku ne oli et mistä tää kumpuaa et eihän niillä oo mitään päteviä argumentteja, pystyttiin niinku täämösii uusia asioita. Ja voidaan oikeestaan lennosta kun viime vuonnakin oli tää pakolaiskriisi niinku alko niin pystyttiin siihenkin jollain tavalla sitten reagoimaan. (H1)

Ilmiölähtöisyys tulee esiin myös oppimisessa elettyjen katsomusten avulla, kuten vierailijoiden tai muiden eri katsomuksia edustavien henkilöiden myötä. Oppilaiden mielenkiinto katsomuksiin näyttäytyi liittyvän selvästi heidän näkökulmaansa vallitsevia olosuhteita ja kulttuurisia käytänteitä kohtaan. Esimerkiksi etiikan opiskelu ja arvoja käsittelevät aiheet vaikuttivat kiinnostavan erityisesti käytännön tasolla: ”Esim. millaisia mielenkiintoisia tapoja uskonnoilla on tai esim. ketkä julkisuuden henkilöt ovat minkäkin uskoisia.” (P24)

4.1.8 Kehitys opetuksen ja opettajan näkökulmasta

Uudenlaisen katsomusopetusmallin etuihin nousi kehityksen aspekti. Kehitykseen kuului opettajan kokemus eteenpäin menemisestä pysähtymisen sijaan materiaalin luomisen ja opetuksen suunnittelutyön myötä. Haastateltava totesi etuna myös omien ajatusmallien tuulettamisen ja itsensä jatkuvan kehittämisen. Tämä perustuu oppiaineiden luonteeseen, jotka vaativat ajassa kiinni pysymistä aiheiden noustessa vaikkapa uutisista.

Opettajan kokemus oli, että mukavuusalueen ulkopuolella oleminen kehittää opetusta. Hän oli huomannut, että uudistusten myötä oli opetellut ajattelemaan raikkaammin niin sanotusti laatikon ulkopuolelle. Myöhemmin tehdyssä haastattelussa hänellä oli myös selvästi parempi tunne opetuksesta, kuin edellisessä puolitoista lukuvuotta taaksepäin. Konkreettisena

vahvuutena yhteisestä opiskelusta opettaja mainitsi koko luokkaan tutustumisen paremmin kuin ennen. Tästä hän koki olevan hyötyä erityisesti ollessa luokanvalvoja samoille oppilaille.

Integroitu opetus antoi myös vapauden valita opetussisältöjä väljemmin sekä vapautti orjallisesta opetussuunnitelmien käytöstä. Opetuksen vahvuutena koettiin mahdollisuudet tehdä kaikkea, mutta toisaalta vastapuolena oli realiteetti, mitä todella on mahdollista käytännön ja jaksamisen rajoissa toteuttaa. Lisääntynyt yhteistyö kollegoiden kesken, joiden kanssa opetuksen suuret linjat luotiin, nähtiin voimavarana. Haastateltava mainitsi tukena myös keskusteluyhteyden rehtoriin sekä kokemusten jakamisen eri koulujen välillä. Esimerkiksi yhteistyö materiaalien jakamisen suhteen helpotti käytännön opetustyötä.

Verrattuna ensimmäiseen haastattelukertaan, haastateltava koki, että opetukseen on päässyt enemmän sisään ajan kuluessa. Alussa tehty pohjatyö silloin lisätyllä vuosiviikkotunnilla on kantanut yhä ja rakennettuihin suunnitelmiin nojaaminen on helpottanut toteutusta. Jo valmistettu materiaali helpottaa työmäärää. Haastateltavan näkemys oli, että opetus oli kaiken kaikkiaan toimivampaa kuin viime haastattelun aikaan, ja kehitys on ollut huomattavaa. Konkreettisenä muutoksena haastattelujen välillä opetukseen oli tullut seitsemäs- ja kahdeksaluokkien opetussisältöjen keskinäinen vaihto. Tämän opettaja koki edistykselliseltä ratkaisulta käytännössä havaittuihin ongelmiin opetuksessa.

4.2 Opetuksen integroimisen haasteet

4.2.1 Oppimateriaalin puuttuminen ja luominen

Oppimateriaali, tai varsinaisesti sen puute, on ollut merkittävä käytännön haaste alusta alkaen. Sen lisäksi, ettei kaikille yhteistä oppimateriaalia ole valmiina, on esimerkiksi islamin opetuksesta puuttunut oppikirjat kokonaan. Uuden opetusmallin ensisijainen haaste on ollut täten materiaalin jatkuva luominen ja sen kehittämisen tarve. Haastateltavan mukaan varsinkin kahdeksaluokkalaisilla on vaikeaa toimia vain sähköisessä oppimisympäristössä, mistä tullut palaute on kertonut, ettei sen käytöstä pidetä. Kirjattomuus vaikeuttaa sitouttamista ja monisteet ovat sekä hankalia säätää että käyttää. Haastateltava toteaa, että OPSeissa on paljon asiaa, mutta ne laahaavat auttamattomasti jäljessä maailman menosta, joka muuttuu nopeaan tahtiin. Hän kokee, että keskustelua ajankohtaisista aiheista pitäisi käydä silloin, kun ne ovat esillä.

Lisätyötä tuotti myös luoda omaa materiaalia luokassa olevien maahanmuuttajataustaisten kielitaidottomien oppilaiden tarpeisiin. Yksi käytännön ongelma on lisäksi sijaisohjeet, joiden laatimisessa on pitänyt miettiä, mitä on kohtuullista odottaa sijaiselta. Ratkaisuna on ollut esimerkiksi videomateriaali tai muu mahdollisimman yksinkertainen sisältö reiluuden vuoksi. Eriytetyn opetuksen datankeruu todettiin ongelmakohdaksi, joka kaipaisi sekin ratkaisua. Nyt

eriytetystä opetuksesta ei jää talteen tietoja, ja se jää herkästi suppeaksi ja irralliseksi muusta opetuksesta. Tallennettuna ja jaettuna sitä voitaisiin käyttää luonnollisena osana arviointia. Sähköisen oppimisympäristön hyödyntäminen tässäkin asiassa voisi toimia. Opettaja pohti vuosikelloa tai kalenteria, johon tallennettaisiin tiedot oppilaista ja jaettaisi materiaaleja.

Mut siis sehän on, se on se mikä teettää. Ja jos tulee just yllättäviä tilanteita, et ei voi vaan niinku, tai jos on ihan oman vaikka jaksamisen ääri rajoilla, niin et voi vaan sanoo et hei tehäs tää, et luetaan kappale ja tehään kirjan tehtäviä, kun ne ei välttämättä käytä siellä sitä kirjaa. Et on tämmöset tietty sellasia ongelmakohtia. Et se materiaali. (H2)

Oppimateriaaliin liittyvää palautetta tuli oppilailtakin, kuten haasteena vähäinen kokeisiin lukumateriaali tai opiskeltavan aineksen löytyminen vain sähköisestä oppimisympäristöstä: ”Joissain kokeissa on ollut sellaisia asioita, joita minun kirjassani ei ole selitetty. Kirjani on myös paljon pidempi, kuin muiden kirja.” (P11) Yhtenäinen oppimateriaali kaikille olisi mahdollista lähinnä kokonaan yhteisen oppineen myötä. Nykymuodossa koulussa käytettävät yhteiset materiaalit ovat opettajien itsensä luomia tai kokoamia, joko sähköisessä ympäristössä tai monistettuna. Eri katsomusaineiden kokeet ovat keskenään erilaisia eriytetyn sisällön osilta, ja opiskeltavan aineksen määrä voi vaihdella, mikä saattaa tuntua epärealistiselta toisiinsa verrattuna. Yhteisen oppiaineen löytyminen ja tallentaminen ilman kirjoja koettiin haasteena sekä opettajan että oppilaidenkin puolelta.

Oppimateriaalittomuus uuden opetusmallin tyypillisenä ongelmakohtana nousi esiin myös Kulosaaren koulussa.¹⁷⁰ Tutkimuksessani ensimmäisen ja toisen haastattelun välillä oli kuitenkin tapahtunut joitakin kehityskulkuja olemassa oleviin haasteisiin. Opettaja kertoi löytyneen jo useita käytännön ratkaisuja tai ainakin selkeitä pyrkimyksiä opetuksen toimivuudeksi. Esimerkiksi materiaalin puute, mikä oli suurin ongelma kahdeksaluokkalaissilla, oli sittemmin korvattu esimerkiksi ryhmätoilla ja tehtävätunneilla. Muslimioppilaille puolestaan oltiin saatu lainattua kahdeksaluokkalaisten elämäntutkimustiedon oppikirja vielä omaa oppikirjaa odotellessa.

4.2.2 Ajan riittämättömyys

Aika, tai oikeammin sen puute, haasteena nousi esiin monessa kohdin haastattelua. Opettajan näkökulmasta uusi opetusmalli on lisännyt työmäärää ja siten myös vaatinut enemmän aikaa. Uudistus edellyttäisi jatkuvaa itseopiskelua, mutta sille ei löydy aikaa työnteon ohella. Aika -tematiikkaan liittyi lisäksi tasapainottelu oman ajankäytön ja jaksamisen kanssa suhteessa

¹⁷⁰ Käpylehto 2015, 138-140.

työntekoon. Vastakkain ovat mahdollisuudet ja toisaalta rajallisuudet toteuttaa kaikkea toivottua ja tarpeellista uudenlaisen opetuksen puitteissa. Opettajan kokema ajankäytön haaste huomattiin oppilaidenkin puolelta: ”Haluaisin hänen antavan enemmän aikaa oppilaille käsiteltävän asian kanssa ja antavan oppilaille enemmän keskustelu aikaa.” (P27) ”Joskus ei päästä asiaan tai jauhetaan jostain epäolennaisesta, jolloin tunnin aikaa menee turhaan hukkaan.” (P12)

Aika haasteena kosketi vahvasti käytännön elämää koulutyössä. Kynnyskysymyksiksi nousi oppituntien pituus, aika palautteelle sekä kiire. Koulussa ei ole jaksojärjestelmää, mikä tarkoittaa, että kaikkia oppiaineita on tasainen määrä koko lukuvuoden ajan. Tuntien pituus on jokaiselle oppiaineelle 45 minuuttia. Tämän haastateltava totesi olevan ongelmallista lähtökohtaisesti, sillä aika ei tunnu riittävältä kunnolliseen työskentelyyn ja oppitunteja varjostaa ikävä kiirehtiminen. Pidemmät oppitunnit, kuten 75 minuuttia ja jaksojärjestelmä, olisivat opettajan mielestä toimivampi ratkaisu. Aikaa tarvittaisiin niin oppisisältöjen käsittelyyn kuin purkamiseenkin, etenkin jos kyseessä on ollut vaikeita aiheita. Sen lisäksi, että aika loppuu kesken opiskelulta, sitä ei jää myöskään palautteelle. Haastateltava kokisi tarpeelliseksi voida käydä dialogia oppilaiden kanssa selvittäen, miltä opetus heistä tuntuu. Tähän avuksi voisi toimia palautteen keruu oppilailta kirjallisesti. Kaiken kaikkiaan ajan puute vaikuttaa siihen, että vaikka olisikin paljon ideoita, ne hukkuvat käytännön toteutukseen. Hän pohti, mistä saada aikaa lisäksi eriytetylle opiskelulle, jos se menee katsomustuntien ulkopuolelle. Joskus opetus on mennyt muiden oppituntien päälle väkisinkin, mistä muiden aineiden opettajat ovat onneksi olleet ymmärtäväisiä.

Yksi yhdistettyä katsomusopetusta puoltavista argumenteista on ollut se, ettei oppitunteja olisi kenelläkään päivän päätteeksi tai muutoin lukujärjestysteknisesti epäsuotuisaan aikaan. Tämän ajallisen sujuvuuden toteutuminen uudessa opetusjärjestelyssä oli haastateltavan mielestä toki tervetullutta. Oppituntien ajallinen yhdenmukaisuus tukee oppilaiden tasavertaista kohtelua. Opettaja kuitenkin pohti, mistä saada aikaa lisäksi eriytetylle opiskelulle, jos se menee katsomustuntien ulkopuolelle. Joskus opetus on mennyt muiden oppituntien päälle väkisinkin, mistä muiden aineiden opettajat ovat onneksi olleet ymmärtäväisiä. Opettajat ovat esittäneet toiveen tuntijaosta jonkin toisen oppiaineen kanssa siten, että lukuvuoteen voisi saada kaksoistunnin, jolloin opetus sijoittuisi vain joko syksyyn tai kevääseen. Tämä helpottaisi nykyisten oppituntien lyhyydestä johtuvaa ajallista haastetta merkittävästi. Jälkimmäisessä haastattelussa kävi ilmi huomionarvoinen kehitysaskel verrattuna aiemman haastattelun kokemukseen; opettaja totesi, että kiirehtimisen sijasta, erityisesti tiiviin kahdeksannen vuosiluokan suhteen, on sittemmin oivallettu pysähtyä enemmän. Tämän hän näki tukevan oppilaiden kohtaamista ja läsnäoloa, jotka voidaan määritellä katsomusaineisiin kuuluviksi rakenteellisiksi ominaispiirteiksi.

4.2.3 Opettajan pätevyys ja työn kuormittavuus

Opetusmallin ollessa työllistävämpää kysymykseen nousee myös opettajan työssä jaksamisen haaste. Haastateltava huomautti, että yksin oleminen luokassa oppilaiden kanssa jopa viidestä eri katsomusperinteestä tuntui välillä todella haastavalta. Tämä saattoi tarkoittaa koordinoitua siten, että samassa luokassa on oltava saman verran eri tehtäviä eri oppilaille. Ideaali ratkaisu hänen mukaansa olisi pitää tunnit yhtä aikaa kollegan kanssa, jolloin voitaisiin yhdistää tai eriyttää tarpeen mukaan luokka vaikka kahtia. Lisäksi opettajan pätevyys eri katsomusten opetukseen herätti pohdintaa, minkä Käpylehtokin nosti esiin huomionarvoisena seikkana.¹⁷¹ Haastateltava nosti esiin kysymyksen, että jos on koulutus vaikkapa vain evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetukseen, miten pärjätä muiden katsomusten opetuksessa? Lisäkoulutuksen tarve oli selvää. Uusi opetusmalli vaatii myös opettajalta jatkuvaa ajatusprosessia kokonaisuuden pyörittämiseksi. Haasteena todettiin pyrkimys olla tasapuolisesti oikeudenmukainen kaikille. Ainoana opettajana monimuotoisessa luokassa oleminen kaipaasi selkeästi avustajan olemassaoloa. Vaikka työmäärä on suuri, rajat on vedettävä johonkin ja muistettava olla armollinen itselleen. Tämä vaikutti onnistuvan paremmin toisen kuin ensimmäisen haastattelun aikaan opettajan vuosien kokemuksen myötä.

Nykyisellään työstä on lähtenyt pois kolme vuosiviikkotuntia yhdistetyn opetusmallin myötä, joten huoli tulevasta ilmeni niin oman kuin muidenkin toimeentulon puolesta. Erityisesti huoletti vähemmistöuskontojen opettajien rooli nykyisen ja mahdollisesti yhä muuttuvan katsomusopetuksen parissa. Palkkakysymys koski työmäärää, joka nykyisellään tuntui kohtuuttoman suurelta verrattuna aikaisempaan, muttei se näkynyt mitenkään työn korvauksessa. Tuntisuunnittelun jakautuneisuus koettiin liiallisena, kun samalle oppitunnille pitää tehdä käytännössä useampi erilainen suunnitelma. Nämä haasteet liittyvät pitkälti opetusvelvollisuuskysymykseen, jonka puitteissa työn tulisi toteutua. Tulevaisuuteen kohdistuva huolenaihe oli ennen kaikkea epävarmuus, riittääkö töitä. Haastateltava pohti myös opettajien ylikoulutusta suhteessa työn määrään, sillä pääkaupunkiseudulla virkoja ei ole riittävästi tai työllistyminen vaatii useamman aineenhallinnan.

Molemmilla haastattelukerroilla esiin noussut huoli, miten vähemmistöuskonnon opettajille riittää töitä, johti pohdintaan yhteisen oppiaineen mahdollisuudesta. Jos tällainen kokonaan uusi katsomusaine kehitettäisiin, vaatisi se täydennyskoulutusta kaikille aineenopettajille. Tästä haastateltavalla oli selkeä näkemys. Lähtökohtaisesti hän ei kannata sellaista mallia, mitä Kansalaisaloite lähti markkinoimaan. Hänen mukaansa kaikessa

¹⁷¹ Käpylehto 2015, 138-140.

uudistuksessa pitäisi lähteä liikkeelle alusta asti, eikä vain kopioida suoraan mallia jo sitä kokeilleista kouluista. Opetusta olisi kehitettävä alakoulusta alkaen ja yhtenäistettävä sitä, mihin voisi käytännön ratkaisuna toimia oppiaineiden siirto kokonaan aineenopettajavetoiseksi. Uuden katsomusaineen luomisessa tulisi huomioida oppiaineiden kokonaissisällöt, jotka ovat muutenkin kuin mediassa tyypillisesti mainitut etiikkaa ja maailmanuskontoja. Huoli oli, että jos opetuksesta poistuu eri katsomusperinteiden oma aines, millainen katsomuksellinen yleissivistys siitä oppilaille jää?

Erityisesti lukion puolella koulun ollessa mukana lukiokokeilussa¹⁷² pelkona oli, että integroidun mallin pohjalta katsomuksellinen tietotaso voisi jäädä hyvinkin vajaaksi joiltakin osin. Lukiokokeilun myötä on mahdollista, että koko lukiossa opiskelee vain yhden vapaavalintaisen uskonnon- tai elämänskatsomustiedon kurssin. Haastateltava pelkäsi myös, että uuteen katsomusaineeseen lähdetään yksinomaan resurssien säästämiseksi tai helpompien lukujärjestysten perässä ilman, että nähdään kokonaisuuteen liittyvät ongelmat. Hänen mielestään ideaali voisi olla jonkinlainen hybridimalli, jossa opetus olisi osittain integroitua jo alakoulusta lähtien. Tämän hän myöntää tulevan toki kalliimmaksi kuin kokonaan yhdistetyn mallin.

4.2.4 Oppilasaineen moninaisuus

Oppilasaineen moninaisuus todettiin haasteeksi opettajan näkökulmasta sen tehdessä ryhmistä heterogeenisiä ja siten monimutkaisempia opetuksen kannalta. Vaikka koulu koettiin pääosin homogeenisena oppilasaineen suhteen, minkä todettiin olevan opetusta helpottava tekijä, yksittäisten oppilaiden ja ryhmien suhteen tässä koettiin myös variaation tuomaa vaativuutta. Eri kulttuuripiireistä tulevien oppilaiden lähtökohdat kielelliseen ymmärtämiseen, mutta myös kantasuomalaisen oppimisvaikeudet mainittiin esimerkkeinä erilaisista oppijoista monenlaisine tarpeineen. Yksin opettajana luokassa olemisen rinnalle kaivattiin avustajaa vastaamaan näihin tarpeisiin. Etenkin kahdeksas vuosiluokka koettiin erityisen haastavana ja paljon eriytettyä opiskelua vaativana opetussuunnitelmien asianpaljouden vuoksi. Yhteisen oppimateriaalin puuttuminen ja pelkästään sähköisen oppimisympäristön varassa toimiminen havaittiin kuormittavan erityisesti juuri kahdeksaluokkalaisten. Opetuksen vielä hakiessa muotoaan ja etenkin sen ollessa opettajajohtoista, sitä pitäisi osata rytmittää niin, että tunneilla

¹⁷² Lukiokokeilu oli syksystä 2016 alkanut 28 lukiota käsittänyt tuntijakouudistuskokeilu, jossa oppilaat saivat valita opiskella joko valtakunnallisen tai uuden valinnaisen tuntijaon mukaisesti ympäristö- ja luonnontieteitä sekä humanistis-yhteiskunnallisia tieteitä. Ks. lisää: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161711/OKM_2019_22_Lukion_tuntijakokokeilu.pdf

viihtyminen paranisi. Näihin ongelmakohtiin todettiin osaltaan vaikuttavan resurssien puute ja aika tarvittavalle suunnittelutyölle.

Kysyttäessä osittain integroidun katsomusopetuksen vaikutusta oppimistuloksiin, koskettivat muutokset arvosanoissa erityisesti edellä mainittuja kahdeksasluokkalaisia. Opettaja arvioi, että numerot olivat tippuneet etenkin heikommilla ja keskitason oppilailta, kun kiitettävät pysyivät paremmin ennallaan opiskelutaitojen ja motivaation johdosta. Tähän reagoitiin uudistamalla kokeissa havaittuja ongelmia niin kahdeksas- kuin yhdeksäsluokkalaisillakin. Oppilailta saatiin sittemmin palautetta, että nämä uudistetut kokeet olivat paljon parempia kuin edellisvuonna. Toinen oppimistuloksiin liittyvä seikka oli opettajan huoli entisten pienryhmäläisten esiin pääsystä isossa luokassa. Tiettyjen arvosanojen säilyttäminen saattaa olla vaikeampaa, kun on tottunut toimimaan huomattavasti pienemmässä ryhmässä ja jos on vaikkapa hiljaisempi tai ujompi oppilas. Jotkut pienryhmäiset oppilaat olivat myös ilmaisseet huolensa tästä.

Oppimistulokset vaikuttivat aiheena hankalalta arvioida, sillä niihin vaikuttaa niin moni muuttuja. Esimerkiksi haastateltava totesi, että yhdeksäsluokkalaisten kevään etiikan kokeessa osalla oli numeroa huonompi tulos verrattuna syksyn katsomushistorian kokeeseen. Ne ovat kuitenkin aihepiireiltään hyvin erilaisia ja etenkin etiikka vaatii omanlaistaan pohdintaa, että niiden keskinäinen vertailu ei ole aivan saumatonta. Samoin hän koki koulujen välisten oppimistulosten vertailun valtakunnallisesti tai kaupungin sisälläkin ongelmallisena juuri vaikkapa oppilasaineiden vaihtelevuuden vuoksi. Yleisenä havaintona hän koki, että maailman muuttuminen on tehnyt oppilaista lyhytjänteisempiä, eivätkä he jaksa tehdä töitä opiskelun eteen niin paljon kuin ennen. Tämän vuoksi opettajakin vaatii heiltä vähemmän ymmärtäen muutoksen jo reilun kymmenen vuoden työkokemuksen pohjalta.

4.2.5 Opetuksen tasapuolisuus

Opetuksen tasapuolisuuteen liittyen opettaja mainitsi haasteet vähemmistöuskontoisten oppilaiden kohtaamisesta, opetuksen affektiivisuuden puutteesta sekä oppilaiden oikeuksien toteutumisesta. Haastateltava huomautti, että vähemmistöuskontoisten oppilaiden kohtaamista tulisi lisätä. Huoli oli, että he jäävät kasvottomiksi ja toisaalta, mitä he saavat opetuksesta uuden sekulaarin opettajan myötä. Opettaja mietti, miten myös vähemmistöuskontojen opettajat saataisiin enemmän mukaan opetukseen. Oman katsomusopettajan tapaaminen opintojen varhaisessa vaiheessa toisi oppilaalle turvaa. Haastateltava painotti, että vähemmistöuskontojen opettajia tulisi tehdä näkyvämmäksi koulussa oppilaille eriyttävien tuntien avulla. Tällöin oppilaat pääsisivät kohtaamaan oman katsomusopettajan kanssa ja keskittymään tarkemmin

aiheisiin, jotka ovat kunkin aineen omissa opetussuunnitelmissa. Toisaalta haastateltava oli huolissaan enemmistöoppilaidenkin oikeuksista. Hän pelkäsi näiden jäävän vaille riittävää eriytystä ja oman katsomuksen esiintuomista huomion ollessa liiaksi muissa katsomusryhmissä.

Opetuksen affektiivinen puoli, joka ilmenee ortodoksiuskonnon OPSeissa ja jossain määrin myös islamin opetuksessa, ei haastateltavan mukaan toteudu yhteisopetuksessa. Toisaalta juuri esimerkiksi ortodoksinen liturgiikka voidaan tulkita menevän tunnustuksellisuuden puolelle, jolloin sen kuuluminen opetukseen onkin kyseenalaista. Opettajalla oli laajemminkin huoli, mitä oppilaat ylipäänsä saavat opetuksesta, jos se on liian yleissivistävää ja ”kaikille kaikkea”. Tähän liittyen hän totesi juurikin tutkimuksen ja palautteenkyselyn tarpeellisuuden ja huomiona sen, ettei oppilailla itsellään ole välttämättä niin suuri huoli asiasta. Tämä huomio näyttäisi pitävän paikkansa niin oman palautekyselyn kuin Åhsin, Poulterin ja Kallioniemenkin tutkimuksen mukaan. Oppilaat nostivat yhteisopetuksen etuna nimenomaan sen monipuolisuuden ja tasavertaisuuden samojen sisältöjen tavoittaessa kaikki oppilaat.

Opettaja kantoi huolta jokaisen oppilaan huomioimisesta ja heidän oikeuksiensa toteutumisesta. Esimerkiksi pyrkimys, ettei kukaan vähemmistöuskontojen oppilaista ole ainoa luokassa, ei aina toteudu. Tavoite oli, että jokaisessa ryhmässä on useampi oppilas eri katsomusaineista, jolloin opetuksen eriyttämisvaiheessa kukaan ei joutuisi opiskelemaan yksin. Tämän huolen vahvisti myös yksi oppilaan kokemus: ”Olen ainoa ryhmässäni, joten joudun tekemään omaan uskontooni liittyvät tehtävät yksin.” (P17)

Haastateltava tuo esiin niin sanotun harmaan alueen ongelman. Tämä käsittää kysymyksen opettajan pätevyydestä ja sisältöjen sopivuudesta kaikille oppilaille, sekä sen, että vähemmistöihin keskittymisen vuoksi enemmistö jää puolestaan yksin vaille riittävää huomiota. Hän huomauttaa, että toisaalta yhteisen opetuksen luonteeseen kuuluu lähtökohtaisesti katsomusten moninaisuuden tunnustaminen ja dialogin rakentaminen niiden välille. Siksi voidaan perustella, että erilaiset ja oikeastaan kaikki katsomukset kuuluvat jokaisen oppilaan yleissivistykseen. Erään oppilaan havainto opiskeltavan aineksen moninaisuuden haasteista on kuitenkin rohkaisevaa: ”Välillä saattaa olla hankalaa opettaa jotain asioita samaan aikaan monista eri näkökulmista, mutta opettaja on onnistunut siinä todella hyvin.” (P5)

Oppilaiden oikeuksien toteutumisen huoli liittyi oppiaineiden erityislaatuisuuteen ja niiden olemassaolon oikeutukseen. Haastateltava painotti elämänskatsomustiedon ja oman uskonnon opetuksen olevan omia, erillisiä rinnakkaisaineitaan, joihin kullakin on oikeus saada opetusta, eikä niitä oikeuksia saa polkea. Eräs palaute elämänskatsomustiedon oppilailta oli ollut, että tuntien sisällöt nousevat pitkälti uskonnoista. Opettaja otti palautteen kiitollisena vastaan ja osoitti sen kuvastavan sitä, miten opetusta on oppinut kehittämään yrityksen ja erehdyksen kautta.

Tasapuolisuutta koskettava haaste on myös opettajan pelko evankelisluterilainen kärki edellä menemisestä opetuksessa. Valtaosa oppilaista on evankelisluterilaisen uskonnon opiskelijoita ja haastateltavan mielestä varsin sekulaareja. Siltikin integroidun opetuksen osalta pyrkimys on mahdollisimman objektiiviseen lähestymiseen ja täten jonkin katsomuksen liiallisen painotuksen välttäminen. Opettajan pelkäämä liiallinen enemmistöoppilaiden mukainen uskontopainotteisuus tuli esiin yhdessä oppilaan vastauksessa: ”Kun opiskellaan yhdessä ja evankelisluterilaisella ryhmällä on usein enemmistö, opetus painottuu helposti siihen” (P63) Neutraaliuuden ja objektiivisuuden toteutumisen haaste nousi esiin Ruohosen tutkielmassakin integroidulle opetukselle ominaisena.¹⁷³

Opettajan haasteena on osata valita evankelisluterilaisesta OPSista olennainen aines sen oppiaineen oppilaille. Samalla korostuu eriyttämisen tarve niin vähemmistö- kuin enemmistöoppilaille. Haastateltava korostaa, että eriyttämistä tarvitaan vielä enemmän, eikä se voi olla vain paperi oppilaalle itsenäistä opiskelua varten. Hänen mielestään koulussa voitaisiin tuoda esiin muita kulttuureja ja uskontoja oppituntien ulkopuolellakin. Tämän suuntaista kehitystä on ollutkin havaittavissa uusimmissa opetussuunnitelmissa, joissa katsomusten näkyminen ja monikulttuurisuuden teemat ovat saaneet jalansijaa koulukulttuureissa laajemminkin.¹⁷⁴

4.2.6 Oppisisältöjen laajuus

Kyselyssä pyytämäni palaute antoi suoraa osviittaa opetuksen toimivuudesta. Kolmannes palautteesta oli myönteistä, opettajaa ja opetusta kehuva. Kielteistä palautetta tuli vain muutamalta oppilaalta ja hieman useammalta kriittistä kommenttia. Loput antoivat konkreettisia ja rakentavia ehdotuksia opetukseen. Kritiikkiä tuli oppilaiden kokemasta opetuksen sekavuudesta, aiheesta eksymisestä ja joissakin vastauksissa kokeista toivottiin helpompia. Palautteessa tuli esiin vielä lisää joitakin oppilaita kiinnostavia aihealueita sekä toiveita niin oman kuin muiden katsomusten opiskelun lisäämiseen. Ennen kaikkea palaute koski opetusmenetelmiä. Pääosin keskustelusta pidettiin, monologista taas ei, mutta vastauksista näkyy opiskelutyylien kirjo.

Myös opettaja koki saamansa palautteen olevan enimmäkseen myönteistä. Hän totesi, ettei ainakaan negatiivista palautetta opiskelun tylsyydestä ole kantautunut korviin. Toisaalta tämä herätti kysymyksen, vääristääkö suullisesti saatu positiivinen palaute koko kuvaa, kun se tulee äänekkäimmiltä enemmistökatsomuksen oppilailta. Esimerkiksi evankelisluterilaisen

¹⁷³ Ruohonen 2018.

¹⁷⁴ Ks. esim. POPS 2014, 31.

uskonnon oppilas oli tuonut esiin, että on kivaa, kun voidaan puhua kaikesta. Tämä palaute korostui ja toistui merkittävästi myöskin oppilaille tekemässäni palautekyselyssä.

Palaute oppilailta on opettajan mukaan ollut välitöntä ja suullista, ja se on koskenut lähinnä yksittäisiä asioita opetuksessa. Oppilaiden kesken palautteenantoa on käytetty esimerkiksi ryhmätyöissä vertaisarviointina. Haastateltava piti hyvänä, että oppilailta tulee palautetta, sillä hän pitää heidän kuulluksi tulemistaan tärkeänä. Hän korosti, että opetuksessa pitää muistaa noudattaa kaikkien aineiden opetussuunnitelmia ja kunnioittaa jokaisen oppilaan katsomusta. Hän huomioi elämäntietoon kuuluvan uskonnottomuuden esiin tulemisen ja liiallisen uskontopainotteisuuden välttämisen. Kaiken kaikkiaan opettaja painotti oppilaiden tasavertaisen kohtelun tärkeyttä: ”Välillä tulee ristiriitai tai kinoja, mut pääasiassa yhdessä opiskelu on tärkeempää ja hauskeempaa!” (P37)

Niin opettaja kuin suurin osa oppilaista kokivat opiskeltavan aineksen monipuolisuuden mielekkäänä ja tietoa lisäävänä. Kolmannes palautekyselyyn vastanneista oppilaista ei maininnut yhdistetyssä opetuksessa olevan lainkaan haasteita: ”En ole huomannut mitään erityisiä haasteita. Ihmisillä on erimielipiteet ja se on hieno ja arvostettava asia.” (P9) Pääosin myönteisenä koettu tuntien keskusteleavuus ja muiden mielipiteiden kuuleminen mainittiin vain parissa vastauksessa haasteellisenä.

Yhteinen pohdinta ja dialogi näkyivät kuitenkin valtaosassa vastauksia. Mainitut haasteet koskivat pääosin opiskeltavan aineksen laajuutta ja aiheesta ohi menemistä rönstyilevien keskustelujen myötä. Aiheiden laajuus ja moninaisuus aiheutti joissakin oppilaissa sekavuuden tai monimutkaisuuden kokemusta. Opetuksen rakenteeseen tuli toivomus selkeydestä sekä hyvä ja tarpeellinen huomio puhutun aineksen tallentamisesta kirjalliseen muotoon: ”Tunneilla voitaisiin käydä asioita selkeämmin ja keskusteluista tehdä yhteenvetoja asian ymmärtämiseksi.” (P63)

Joissakin vastauksissa todettiin haasteena myös se, ettei aiheita päästä tarkastelemaan syvällisemmin. Opiskeltavan asian monipuolisuus huomattiin ja siihen reagoitiin eri tavoin:

”Joskus mielipiteet ovat todella erilaisia, joka saattaa tuottaa pitkää keskustelua. Se ei aina ole huono asia mutta joskus suuri osa tuntia menee yhden asian puhumiseen. Tämä haittaa joskus opiskelua.” (P12)

”Haasteita saattavat tuottaa hyvin erilaiset mielipiteet, yleensä ne kuitenkin vain saavat aikaan kehittäväää keskustelua.” (P13)

”Joskus liian monta juttua samaan aikaan.” (P44)

”Uskontojen opiskelun yhdistäminen on haastavaa koska kaikille pitäisi opettaa omasta uskonnosta mutta luokilla on monia uskontoja ja katsomuksia.” (P41)

Katsomusaineiden opiskelun haasteisiin viitattiin myös aiheiden abstraktiudella: ”Paljon eri asioita uskonnossa vaikea havainnollistaa.” (P71)

Yhdessä keskustelua ja toisaalta juuri peräänkuulutettua perehtymistä kaivattiin mieluisampana opiskelumuotona. Epämieluisimmaksi opetuksessa koettiin tehtävien teko ja frontaaliopetus. Sen sijaan lisää toivottiin aiheiden käsittelyn laajuutta sekä toisaalta tarkempaa

perehtymistä niihin. Tämä muuallakin kyselyssä ilmennyt ristiriita viestii oppilaiden intressien jakautumisesta. Siinä missä joissain vastauksissa jäätiin kaipaamaan syvällisempää otetta aiheisiin ja sisällöt koettiin pääosin laajoina, toisaalla asia nähtiin päinvastoin:

”Joskus olisi kivempaa käydä laajempia asioita eri uskonnoista, evlut kirkon/uskonnon pikku tarkkojen asioiden sijaan.” (P12)

Vastaus epämieluisuuteen opiskelussa kuului erään oppilaan kohdalla näin:

”Kirjan kanssa opiskelu. Olisi helpompaa tajuta, kun joku kertoisi omasta uskonnostaan tai siihen perehdyttäisiin kunnolla.” (P24)

Tämä oppilaan kokemus viestii aiemminkin esiin nousseesta mieltymyksestä oppimiseen eletyn katsomuksellisuuden kautta. Viidennes ei muuttaisi mitään, oli tyytyväinen nykymalliin tai ei tiennyt mitä ehdottaa. Enimmäkseen lisää toivottiin yhdessä pohdiskelua ja keskustelua, kuten videoita ja pelejäkin: ”Lisäisin niihin enemmän keskusteluja, jotta oppilaat voisivat osallistua tunnilla aktiivisemmin ja ymmärtäisivät asiat perusteellisemmin.” (P27)

Kysyttäessä, mikä opiskelussa oli epämieluisinta ja mitä taas oppilaat haluaisivat opiskella lisää, löytyi kiinnostavia yhtymäkohtia oppilaiden kokemuksissa. Yllättävän moni vastaus toivoi enemmän opiskelua muista katsomuksista ja vain pari toivetta oli toiseen suuntaan. Osa toivoi jopa vähemmän opetusta omasta katsomuksestaan:

”Lisäisin opetusta muista uskonnoista kuin omastani.” (P13)

”Voisimme vielä enemmän tutkia eri uskontoja.” (P41)

Sisällöllisesti epämieluisimpana esiin nousi oman katsomuksen opiskelu muutamassa vastauksessa, ja sitä perusteltiin aiheiden tuttuudella:

”Epämieluisinta on mielestäni tiiviisti ev.lut. uskontoon liittyvät aihealueet, sillä näitä asioita käytiin moneen kertaan jo ala-asteella.” (P13)

”Oman katsomusaineen läpikäyminen koska asiat ovat usein jo niin tuttuja.” (P63)

”Mielestäni voisimme käydä tasapuolisemmin eri uskontoja, sillä kaikki eivät välttämättä ole ollenkaan kiinnostuneita omasta uskonnostaan ja silti he joutuvat lukemaan pääasiassa siitä.” (P89)

Tämä kommentti elämänskatsomustiedon oppilaalta kuvastaa hyvin tämänhetkisen oppilaat erottelevan katsomusopetuksen problematiikkaa. Vaikka on luonnollista ajatella, että johonkin uskontokuntaan kuuluminen tai kuulumattomuus näkyisi sen opiskelussa, ensinnäkin valinnanvapauden rajaaminen vain evankelisluterilaisuuden ulkopuolisille katsomuksille tekee asetelmasta epätasa-arvoisen. Toisekseen opetuksen painopisteen ollessa vahvasti oppilaan omassa katsomustaustassa se rajaa paljolti ainesta muista katsomuksista pois ja viittaa samalla oletukseen oppilaan katsomuksellisesta identiteetistä. Tältä pohjalta koko oppilaan oman katsomuksen käsite oppiaineena voidaan nähdä lähtökohtaisesti kyseenalaisena. Sama oppilas

antoi vielä palautetta opettajalleen aiheesta: ”Mielestäni olisi hausempaa, jos saisin opiskella enemmän myös uskontoihin liittyviä asioita enkä vain ET-aiheita.” (P89)

Jotkut oppilaat mainitsivat haasteeksi melun ja työrauhan häiriintymisen. Häiriötä tulkittiin esimerkiksi kiinnostuksen puutteella: ”Kaikkia ei välttämättä kiinnosta ja saattaa olla meluisaa, vaikka osa haluaisikin kuunnella.” (P62) Opiskelurauha on tunnetusti yleinen haaste luokkahuoneissa oppiaineesta riippumatta. Vastausten perusteella kuitenkin osalle oppilaista muiden katsomusten opiskelu ei ollut kiinnostavaa ja se koettiin jopa tarpeettomana. Vastakohtana täten edellä esitetyille näkemyksille osa oppilaista koki näin. Yhdessä opiskeltavat sisällöt koettiin paikoin ei-kuuluviksi omaan katsomusopetukseen:

”Kaikki aiheet eivät välttämättä koske ollenkaan toisen uskonnon edustajia.” (P10)

”Ei voi syventyä tarkemmin omaan uskontoonsa.” (P38)

Nämä havainnot voivat selittyä sillä, ettei OPSien tuntemus ole välttämättä oppilaille selvää tai ajan tasalla. Yhteisopetuksen sisällöt perustuvat kuitenkin lähtökohtaisesti juuri kaikille yhteiseen ainekseen, joka kumpuaa kunkin oppiaineen OPSista. Eriytetty opetus sen sijaan tulee kyseeseen silloin, kun oppaines ei kuulu kaikille, vaan vain oman katsomusaineen tavoitteisiin. Toisaalta tästäkin löytyi vielä päinvastainen näkemys ja viittaus Ruotsin katsomusopetukseen:¹⁷⁵ ”Minusta koulun ei pitäisi opettaa oppilaalle hänen omaa uskontoaan, vaan sen pitäisi olla vapaaehtoista ja uskontoja opiskeltaisiin samalla tavalla kuin Ruotsissa.” (P86)

4.3 Opiskelumetodien kirjo

Keskusteleavuus ja näkemysten vaihto todettiin uuden oppimisen välineenä lisäävän ymmärrystä erilaisista katsomuksista. Selvä enemmistö piti sitä mieluisana tapana opiskelussa.

Keskustelupainotteisuudelle annettiin kuitenkin myös toisenlaista palautetta: ”Olisi kivaa tehdä enemmän kirjallisia tehtäviä, jolla saisin ääneni kuuluville, sillä en ole kovin rohkea puhuja.” (P9)

Oppilaiden persoonallisuuserot ja opiskelutyylit tulisi aina pyrkiä huomioimaan opetuksessa. Palautekyselyn kvantitatiivisessa osuudessa selvitettiin oppilaiden preferenssejä eri opiskelumenetelmistä monivalintatehtävän avulla. Sen tarkoituksena oli kartoittaa nimenomaan oppilaiden sosiaalisten toimintatapojen variaatiota ja mieltymyksiä opiskeltaessa katsomusaineita. Vaihtoehtoina oli pisteyttää ryhmätyö, parityö, yksin työskentely, pelit ja keskustelu. Lähes kolmannes vastaajista koki keskustelun kaikista mieluisimmaksi

¹⁷⁵ Ruotsissa on valtion kouluissa kaikille yhteinen oppiaine uskontotieto, religionskunskap.

opiskelumuodoksi, kun vajaa viidennes pisteytti sen vähiten mieluiseksi. Loput kaksi kolmasosaa äänestivät mieluisimpana opiskelumuotona pelit, yksin opiskelun sekä pari- ja ryhmätyöskentelyn, jotka kaikki saivat suunnilleen yhtä paljon kannatusta. Toiseksi suosituimpana opiskelumuotona tulivat melko tasavertaisina pelit ja yksin työskentely. Kolmanneksi suosituimman sijan jakoi hyvin tasaväkisinä parityö, ryhmätyö ja pelit. Noin neljännes oppilaista koki joko yksinopiskelun tai ryhmätyöt vähiten mieluksena opiskelumuotona. Toisessa tehtävässä kysytty yhdessä pohtimisen tai itsenäisen opiskelun valinta jakautui niin, että ensimmäinen sai kaksi kolmasosaa ja jälkimmäinen yhden kolmasosan äänistä. Vastausjakauma tukee palautekyselyn kvalitatiivisista tuloksista keskeiseksi noussutta keskustelun suosiota.

Näiden vastausten perusteella voidaan varmistua oppiaineiden ominaisluonteisiin kuuluvan keskustelun merkityksestä opetuksessa. Pelien suosio sekä ensisijaisena että toissijaisena valintana vahvistaa opettajankin saamaa palautetta niiden mielekkyydestä. Yksin työskentely sai sekin suosiota lähes yhtä paljon kuin pelit, joten tälle havainnolle on hyvä antaa myös huomiota. Kaiken kaikkiaan oppilaiden mieltymykset eri opiskelutapoihin ovat moninaiset, ja tätä tulee kunnioittaa opetuksen järjestämisessä. Keskustelupainotteisuuden ohella on tärkeää antaa oppilaille omaakin aikaa itsenäiseen työskentelyyn sekä pienemmissä ryhmissä toimimiseen.

Kysyttäessä mielekkyyttä sähköisen oppimisympäristön ja luokahuoneympäristön välillä, ensimmäinen sai 41 prosenttia ja jälkimmäinen 49 prosenttia äänistä. Vastaukset kertovat kahtiajakoisuudesta oppilaiden opiskelumielityksissä. Hieman suurempi enemmistö valitsi kuitenkin perinteisen opetustavan. Oppimateriaalien sähköistyminen on ollut yksi keskeinen muutos uudenlaisen katsomusopetuksen parissa, ja haastateltavan mukaan se on tuntunut herättävän ennemminkin kielteisiä kuin myönteisiä reaktioita oppilailta. Toisaalta monet pelit, videot ja muut suosiota saaneet opiskelumuodot tapahtuvat ruudulla. Vaikuttaisi siltä, että molempia opiskelutapoja tarvitaan, jotta kukin oppilas voi kokea opiskelun mielekkyyttä sen eri muodoissa. Täten sekä sähköisen oppimisympäristön kehittäminen että kirjojen saaminen opetukseen ovat yhtä lailla tärkeitä suuntaviivoja opetuksen edistämiseen. Kun preferenssiä tarkennettiin ruudulta tai kirjasta lukemisen valinnaksi, selvä enemmistö 55% suosi kirjaa ja vain 35% ruutua. Tämä tulos korostaa edellisessä kohdassa havaittua jakaumaa vielä vahvemmin konkreettisen oppimateriaalin suosimisen suuntaan. Opettajan mukaan opetukseen sitouttaminen tapahtuisi paremmin kirjojen avulla, ja esimerkiksi myöhemmin oppilaiden palautteessa ilmenevät haasteet oppimateriaalin suhteen kaipaisivat yhtenäisempää linjaa myös tasavertaisuuden vuoksi.

Palautekyselyn kvalitatiivisen puolen vastauksista sai lisätietoa opiskelumetodien mielekkyydestä. Epämieluksimpana opiskelussa pidettiin tehtävien tekoa ja käsiteltävän aiheen tai oppiaineen tylsyyttä sinällään. Toisaalta opiskelijat tuntuivat kaipaavan tekemistä, mutta

variaatiota yhdessä tai yksin työskentelemisen suosion kanssa ilmeni jonkin verran. Useammassa vastauksessa todettiin opettajan frontaaliopetus epämieluisana ja toivottiin enemmän mahdollisuutta yhteiseen keskusteluun. Tähän löytyi ehkä kuitenkin myös ymmärrystä oppilailta: ”Jotkut asiat opettaja joutuu opettamaan monologimaisesti.” (P34)

4.4 Opetuksen kehitys ja tulevaisuuskuva

Opettajan kokemus uudesta opetusmallista on sisältänyt laajan tunneskaalan alun tunnemyrskystä varmuuden löytymiseen. Ensireaktio opetuksen muuttumisesta oli jännittynyt, vaikkakin Kulosaaren mallia seuraamalla aavistus uudistuksista oli olemassa. Pelot ovat sitten vaihtuneet varmuuteen perustelemaan omia päätöksiä. Opettaja sanoi oppineensa olemaan miettimättä liikaa etukäteen ja luottamaan, että kokeilemalla selviää ja vähemmän on enemmän -asenne riittää. Yleisvireeksi voi siis kuvailla rentoutumisen ja varmuuden kasvun suhteessa työhön. Tapahtunut kehitys on ollut pitkälti uuden oppimisen ja kokeilemisen tulosta. Vaikka nykyiseen malliin kuuluu yhä paljon haasteita, kokemuksen perusteella on todettu, että asiat helpottuvat ajan kanssa. Haastateltava on huomannut eron aiempaan kokemukseensa ja mainitsee, että myös työmäärän viimeaikainen väheneminen on helpottanut tilannetta. Kun tunteja on ollut nyttemmin vähemmän ja vapaa-aikaa siten enemmän, on oma jaksaminen selvästi parempi työnkin suhteen. Tämän hän kokee vaikuttavan olennaisesti oppilaiden kohtaamiseen, mitä hän pitää työssä kuitenkin tärkeimpänä.

Opetuksen sisältöjen suhteen on havahduttu siihen, ettei aivan kaikkea tarvitse ottaa opetussuunnitelmasta, vaan tärkeämpää on asioiden käsittely sen mukaan mitä tunnilla nousee esiin. Tämä koskee myös kykyä irrottautua omista tuntisuunnitelmista tarpeen tullen, oppilaita kuunnellen. Samalla toteutuu niin oppilaiden kuin opettajankin mielekkäänä pitämä ajankohtaisuus ja ilmiölähtöisyys opiskelussa. Opettaja toivoi palautetta oppilailta rohkeasti suoraan sanottuna ja kannustaa avoimeen palautteenantoon myös vanhemmilta. Hänen mielestään olisi hienoa saada oppilaita enemmän mukaan itse opetuksen suunnitteluunkin ja miksei luomaan materiaalia sähköiseen oppimisympäristöönkin yhdessä opettajan kanssa. Haastateltava koki koulun yhteisenä toiveena sen, että on saatu kehittää opetusta rauhassa ilman suurempaa mediahuomiota. Koulu on reagoinut integroituun katsomusopetukseen haastateltavan mukaan sitä puoltaen. Hän toteaa uudenlaisen opetusmallin tuoneen jonkinlaista oppiaineiden profiilinkorotusta työyhteisössä. Esimerkiksi muut opettajat ovat osoittaneet arvostustaan huomattuaan katsomusopetukseen kuuluvan vaikkapa viittä eri koetta saman

ryhmän sisällä. Median suhtautumisesta yhdistettyyn opetusmalliin haastateltava totesi, että tyypillisesti tuodaan esiin vain sen hyvät puolet ja ohitetaan käytännön haasteet:

”Mut tietty sekin, et kun mediassakin aika usein aina nostetaan se, mitä käsitellään yhdessä - sieltä aina nousee ne maailmanuskonnot, kulttuurit ja etiikka ja vaikka ihmisoikeudet. No joo onhan ne, mutta kun sit siel on niin paljon sitä muutakin, mut et näähän nyt on ne helpot palikat.” (H2)

Eniten kritiikkiä uutta yhdistettyä opetusmallia kohtaan on tullut haastateltavan mukaan yleisellä tasolla vähemmistöuskontojen sekä elämänkatsomustiedon opettajilta. Tämä selittyy huolella tuntien ja ylipäättään töiden menettämisestä. Samaa viestiä oli nähtävissä muun muassa tutkimuksessa katsomusopettajien näkemyksistä.¹⁷⁶ Oppilaiden vanhemmilta on tullut vain joitakin yhteydenottoja vähemmistöuskontojen ja elämänkatsomustiedon opetukseen liittyen. Osa on ottanut yhteyttä suoraan ortodoksiuskonnon- ja islaminuskon opettajiin. Jotkut muslimiperheet ovat kertoneet haluavansa, että oppitunneilla on paikalla islaminuskon opettaja. Kun asia on selitetty, on se kuitenkin ymmärretty ja hyväksytty.

Käytännössä koulun katsomusopetuksessa tapahtuneet kehitysaskeleet voidaan kiteyttää sisältöjen selkiytymiseen. Islamin- ja ortodoksiuskonnon opettajat ovat edelleen mukana eriytetyn opetuksen osalta. Muuten opetuksen työstäminen on ollut pitkälti lähikollegan kanssa yhdessä tekemistä, joskin siihen olisi hyvä saada vielä enemmän aikaa. Haastateltava toteaa, että opetusta on jouduttu ja opittukin tiivistämään, kun linjaukset yleissivistävistä sisällöistä ovat hahmottuneet paremmin. Yhteiseen opetukseen on pyritty kokoamaan kaikkien näkökulmasta olennaiset asiat, mitkä kuuluvat jokaisen yläkoululaisen tietoon. Tämä nähtiin ohjenuorana myös Lipiäisen tutkimien opettajien ehdotuksissa katsomusoppiaineiden tärkeimpien sisältöjen integroimisesta.¹⁷⁷ Eriytettynä opetuksessa on puolestaan voitu syventyä vaikkapa evankelisluterilaisten oppilaiden kanssa tarkemmin protestanttisiin kirkkoihin. Yhdeksi keskeiseksi ominaispiirteeksi opetukselle on muodostunut moninaisuuden korostaminen katsomuksissa monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteita seuraten. Seitsemännellä luokalla lähdetään liikkeelle kahdeksannen luokan OPSien mukaisesti esimerkiksi tiedon ja uskon erosta ja siitä, että katsomuksissa on sekä uskonnollista että uskonnotonta ainesta: ”Koska sit sitä voi aina palata siihen, et oli se sit mikä tahansa näistä katsomusaineista niin se ihmiseksi kasvaminen tai se, et millaista on olla vaikka hyvä ihminen niin sen yhdistää kaikkeen. Niin sit siinä voi käsitellä sen puitteissa vaikka mitä.” (H2)

Koulun nykyiseen katsomusopetukseen haastateltavalla löytyi yksi selkeä parannusehdotus, jolla ratkaisisi monta havaittua ongelmaa. Koska seitsemäsluokkalaisilla on paljon eriyttävää ainesta, minkä opetusta onkin lisätty mahdollisimman paljon, kaikki katsomusopettajat ovat haastateltavan mukaan pohtineet mahdollisuutta palata vanhaan malliin

¹⁷⁶ Priklopil 2017.

¹⁷⁷ Lipiäinen 2015.

vuosiluokan osalta. He kokisivat sen edelleen toimivampana, vaikkakin se toisi tullessaan iltapäiväoppitunnit ja lukujärjestysteknisiä ongelmia. Nykyinen integroitu malli voisi sujua paremmin myös jaksojärjestelmässä, mitä koululla ei ole ollut käytössä. Opettajan mukaan opetusta sujuvoitaisi huomattavasti se, jos seitsemäsluokka olisi kokonaan eriytettyä, eli oppilaat opiskelisivat kukin omaa katsomustaan oman opettajansa kanssa. Tämän jälkeen kahdeksas- ja yhdeksäsluokka, mihin yläkoulun päättöarviointikin perustuu, voitaisiin opiskella yhteisesti. Tällöin seitsemännellä luokalla voitaisiin harjoitella omaa katsomusta oman opetussuunnitelman kanssa, jotta tulevilla vuosiluokilla olisi hyvä pohja ja välineitä yhdessä käytävään dialogiin. Omaan katsomusperinteeseen perehtyminen tasoittaisi lisäksi mahdollisia alakoulun opetuksen vaihtelevuudesta johtuvia eroja tietotasoissa, jotta kaikki oppilaat olisivat tasavertaisemmassa asemassa yhteisopetusta ajatellen.

Koulun katsomusopetuksen tulevaisuudesta haastateltava ajatteli, että eriyttämistä tulee kehittää joka tapauksessa vielä paremmaksi. Monialaiset opinnot ja ilmiölähtöinen oppiminen voisivat tuoda tähän väljyyttä. Työpajatyypin opetuksen mahdollisuus, arvioinnin kehittäminen ja oppimateriaalin lisääntymisen tuoma helpotus nähtiin nekin tulevaisuuden kehitysnäkyminä. Samanaikainen opetus lähikollegan kanssa eriyttävän opetuksen mahdollistajana olisi selvä edistysaskel. Lisäksi opetuksen kehittäminen palautteen pohjalta ja yhteistyössä oppilaiden kanssa olisi toivottavaa: ”Et sitä eriyttämistä kehittää oppilas edellä. Taas tästä voimaantuneena just se, et ottais niitä oppilaitakin enemmän siihen suunnitteluun, et miten ne toivois.” (H2)

Katsomusaineiden kehityksestä on ollut paljon julkista keskustelua ja myös Uskonnonopettajien liiton sisällä aiheesta on ollut ajatustenvaihtoa kollegoiden kanssa. Haastateltava näkee, että opetusta tulee uudistaa, jotta se ylipäättään säilyy tulevaisuudessa. Yksi mahdollisuus olisi kehittää lukion katsomusopetus uuden oppiaineen pohjalle. Lukiolaiset ovat näyttäneet kannattavan yhteisen katsomusopetuksen vaihtoehtoa.¹⁷⁸ Tätä ajatusta haastateltavan mukaan vastustetaan kuitenkin ainakin Filosofian ja elämänkatsomustiedon opettajien yhdistyksen (Feto ry.) puolelta.

¹⁷⁸ Ks. esim. Mikkonen 2019.

5 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkielman tavoitteena oli selvittää kokemuksia osittain integroidusta katsomusopetuksesta helsinkiläisessä yläkoulussa niin oppilaiden kuin opettajankin näkökulmasta. Opetus näyttäytyi oppilaille enimmäkseen mieluisana ja oppimista edistävänä juurikin yhdessä olemisen johdosta. Opettajalle uusi malli toi lisää työtä niin opetuksen suunnittelun kuin toteutuksenkin suhteen ja nosti monia huolenaiheita, vaikkakin itse opetustilanteet koettiin myös edistyksellisinä. Kiteytettynä niin oppilaiden kuin opettajankin kokemuksen integroidun opiskelun vaikutuksesta voisi tiivistää yleissivistyksen ja ymmärryksen kasvuun. Kaiken kaikkiaan oppiaineiden anti nähtiin uuden oppimisen ja näköalan lisäämisen välineenä. Yksi oppilas sanoitti katsomusopetuksen merkityksen näin:

”Mielestäni koulussa opiskellaan uskontoja, koska on tärkeä tietää mitä muut ihmiset ajattelevat maailmasta ja saa tunneilla uusia erilaisia näkökantoja elämään ja maailmaan.” (P57)

Tutkielmani perusteella oppilaat kokivat osittain integroidun katsomusopetuksen pääosin hyvin myönteisenä. Opetuksen etuna nähtiin ennen kaikkea mielipiteiden jakaminen ja keskustelu sekä monipuolisuus ja tasavertaisuus oppisisällöissä. Integroinnin vahvuutena koettiin lisäksi yhdessä koko ryhmän kanssa opiskelu sekä keskustelupainotteisuudesta kumpuava vuorovaikutustaitojen kehittyminen. Oppilaiden vastauksista näkyi, että katsomusten välinen dialogi oli luontevasti läsnä opetuksessa, ja se myötävaikutti myös niistä oppimiseen. Vertaisoppiminen korostui tehokkaana ja mieluisana muotona opiskelussa. Palaute oppilailta opettajalle oli suurilta osin positiivista. Keskustelua pääosin kiitettiin, mutta siihen toivottiin myös lisää aikaa ja toisaalta vaihtoehdoksi muitakin opiskelumuotoja tilalle. Sisällöllisesti mieluisinta oppitunneissa oppilaiden mielestä olivat muista kuin omasta katsomusperinteestä oppiminen, eettiset pohdinnat sekä oppisisältöjen kiinnittyminen ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin aiheisiin ja ilmiöihin. Yhdessä opiskelemisen haasteena koettiin paikoin opetuksen sisällön laajuus, jolloin keskustelut mielipiteineen saattoivat rönsyillä niin, että opiskelun eteneminen häiriintyi ja aikataulut venyivät.

Osittain integroidun katsomusopetuksen vahvuutena koettiin opettajan puolelta vapaus ja luovuus opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä ajankohtaisten teemojen ja ilmiöiden äärellä oleminen, minkä hän koki tuovan tuoretta näkökulmaa oppiaineisiin. Integroitu opetusmalli oli edistänyt uusien toteutustapojen keksimistä ja esimerkiksi älylaitteiden hyödyntämistä, minkä opettaja näki kehityksen kärjessä menemisenä. Käytännönläheisyys ja katsomusten moninaisuuden äärellä oleminen koettiin nekin myönteisenä niin opettajan kuin

oppilaidenkin puolelta. Käytännön etuna koettiin sekin, ettei oppitunteja ole päivän päätteeksi. Oppilasaineksen homogeenisuus oli opettajan mielestä helpottava tekijä opetuksen toteutuksen kannalta, mutta toisinaan siinä oleva variaatio lisäsi puolestaan haastavuutta. Tämä toi ilmi tarpeen avustajalle luokkahuoneeseen tai eriyttävää opetusta varten. Muita haasteita opettajan näkökulmasta oli työmäärän kasvu ja siitä johtuva resurssien puute sekä lisääjän tarve niin opetuksen suunnittelun kuin toteutuksenkin kannalta. Esiin nousivat myös kysymykset opettajan pätevyydestä moninaisten katsomusten opettamiseen, lisäkoulutuksen vaatimus ja huoli tulevaisuuden työnäkymistä. Itse opetuksen suhteen opettaja oli huolissaan ennen kaikkea oppilaiden oikeuksien toteutumisesta ja opetuksen tasapuolisuudesta eri katsomusaineiden tavoitteiden valossa. Käytännön ongelmakohtana uuden opetusmallin toteuttamisessa oli oppimateriaalittomuus, joka heijastui myös joidenkin oppilaiden kokemuksissa opiskelua hankaloittavana tekijänä.

Käytännön haasteista huolimatta osittain integroitu katsomusopetus vaikutti tavoittavan monikulttuurisuuskasvatuksen pyrkimyksiä lisäämällä eri katsomusperinteiden kohtaamista. Opetuksen integrointi näytti edistävän sekä katsomusdialogin että katsomuksellisen kompetenssin rakentumista. Oppilaiden viihtyminen yhteisopetuksessa ja yhteistyötaitojen vahvistuminen olivat merkittäviä elementtejä itse sisällöllisten ulottuvuuksien rinnalla. Opiskeltavan aineksen monipuolisuus ja erilaisten näkemysten kuuleminen tuntui mielekkäältä valtaosalle oppilaista. Opettajan kokema haasteellisuus liittyi enimmäkseen opetuksen konkreettiseen puoleen, eikä niinkään sen ideologiseen tasolle. Haastattelujen pohjalta muodostui kuva, että opettaja pitää integroitua opetusmallia monilta osin hyvänä oppilaiden kannalta, mutta on paikoin huolissaan heidän katsomuksellisen sivistyksensä saavuttamisesta sekä alansa työnäkymistä. Analyysissani hänen ristiriitaiseltakin vaikuttava suhtautuminen opetuksen integrointiin aiheutti välillä vaikeuksia tulkita aineistoa oikein.

Nykyistä oppilaat erottelevaa katsomusopetusmallia on kritisoitu sen vaikutuksesta oppilaan identiteetin muodostukseen. Katsomusten jakaminen omaan ja muihin aiheuttaa kahtiajakaisuutta, mikä ei tue yleistä näkemystä identiteetin monimuotoisuudesta ja muuttuvuudesta.¹⁷⁹ Niin oman aineistoni kuin muidenkin tutkimusten valossa osittain integroitu katsomusopetus näytti vapauttavan oppilaat oletetuista identiteeteistä ja tukevan moninaisen katsomuksen muodostumista. Toisekseen nykyisen katsomusopetuksen kritiikki siitä, ettei sen nähdä edistävän katsomusten välisen dialogin syntyä tai vastaavan monikulttuurisuuden mukanaan tuomiin haasteisiin, sai tukea eri tutkimusten tuloksista. Myös omassa tutkielmassani katsomusopetuksen integrointi vaikutti päinvastoin myötävaikuttavan näihin tekijöihin. Opetuksen dialogisuuden mukanaan tuoma näköala johdatti katsomuksista oppimiseen ja ylipäättään mahdollisti niiden käsittelyn monelta eri kantilta.

¹⁷⁹ Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016.

Tutkielmani on valmistunut pidemmän ajan kuluessa. Tämä on mahdollistanut tutkittavan koulun katsomusopetuksen kehityksen tarkastelua sekä tarjonnut tilaisuuden seurata kotimaisen katsomusopetuksen kenttää. Katsomusopetuksen integrointi on herättänyt kiinnostusta viime vuosina enenevissä määrin niin koulumaailmassa kuin tutkimuskentällä. Omassa tutkielmassani esittelen muutamia tutkimuksia, joiden olen ajatellut olevan oleellisia tutkimuskysymykseni kannalta. Työn edetessä olen väistämättä havainnoinut omaa suhdettani tutkimusaiheeseeni. Oman tutkijaposition tiedostaminen ja reflektointi vahvistavat pyrkimystä tutkimuksen objektiivisuuteen sekä tutkimustulosten luotettavuuteen. Näkemysni katsomusopetuksesta ei ole merkittävästi muuttunut tutkimuksen aloituksesta, mutta perspektiivi siitä on laajentunut. Näen yhä, että tasapuolisen tiedonsaannin ja katsomusten moninaisuuden käsittämisen nimissä yhdistetyn opetuksen mahdollisuudet ovat varteenotettavat. Eri katsomuksiin liittyvät spesifit ainekset ja niistä juontuvat katsomusaineiden eroavuudet haastavat opetuksen integrointia kuitenkin huomattavasti. Opetuksessa olisi mielestäni tärkeää löytää tasapaino oman katsomustradition ja muiden katsomusten tuntemisen kesken. Aitoon katsomusdialogiin ja yhteisymmärrykseen pääsyyn tarvitaan nähdäkseni mahdollisimman tasavertaista ja monipuolista tietoa.

Koulun katsomusopetuksen kohtaloa pohdittaessa mahdolliset kehitysehdotukset ovat näyttäytyneet pitkälti varsin mustavalkoisina ratkaisumalleina. Vaihtoehtoina ääripäiden välille voitaisiin kehittää erilaisia parannuksia nykyisiin oppiaineisiin ja opetukseen, kuten useat tutkijat ovatkin ehdottaneet. Katsomusopetuksen integrointipyrkimykset voidaan käsittää tarvittaviin haasteisiin vastaamisena ennemminkin kultaisen keskitien mallina. Katsomusten moninaisuuden tunnustamisen ollessa oppiaineiden tavoitteiden keskiössä, soisi sen näkyvän myös opetusmuotojen monimuotoisuudessa. Opetussuunnitelmat ja aihepiirin tutkimustulokset saattelevat kehitystä eteenpäin muuttuvan maailman tahdissa. Tieto ja ymmärrys opetuksen kokijoiden – oppilaiden, sekä opetuksen toteuttajien – opettajien, kokemuksista ovat ensiarvoisen tärkeitä ottaa huomioon tässä kehityskulussa.

6 LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

6.1 Lähteet

Haastattelu 1. Marraskuu 2016. Veera Aalto. Aineisto tekijän hallussa, Helsinki.

Haastattelu 2. Toukokuu 2018. Veera Aalto. Aineisto tekijän hallussa, Helsinki.

Palautekysely Marraskuu 2018. Veera Aalto. Aineisto, 90 kpl vastauksia tekijän hallussa, Helsinki.

Linkki palautekyselyyn:

<https://survey.sogosurvey.com/survey.aspx?k=SsQRWUQRsRsPsPsP&lang=0&data=#>

6.2 Kirjallisuus

Eerolainen, Juha

2003 Myönteinen uskonnottomuus oppiaineen identiteetissä. Pekka Elo, Kaisa Heinlahti & Miika Kabata (toim.) *Hyvän elämän katsomustieto*. Helsinki: Meripaino.

Ehnqvist, Tarja

2003 Monikulttuurisuuskasvatus on myös uskontokasvatusta. Veijo Meisalo (toim.) *Aineenopettajankoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002. Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002*. Helsinki: Hakapaino.

Finlex

2014 HE 136/2014 Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi perusopetuslain 13 §:n ja lukiolain 9 §:n muuttamisesta. Edita Publishing Oy.

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula

2007 Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan kKrtapaino Oy.

Kallioniemi, Arto

2008 Koulun toimintakulttuurin muutos osana yhteiskunnallista kehitystä. Kallioniemi, Arto & Luodeslampi, Juha (toim.) *Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä*. Helsinki: Lasten keskus/LK-Kirjat.

Kallioniemi, Arto

2014 *Eurooppalaisia näkökulmia uskonnonopetukseen ja visioita suomalaisen mallin kehittämiseksi*. <http://docplayer.fi/3422218-Eurooppalaisia-nakokulmia-uskonnonopetukseen-ja-visioita-suomalaisen-mallin-kehittamiseksi.html>

Kallioniemi, Arto

2015 Eurooppalaisia näkökulmia uskonnonopetukseen ja visioita suomalaisen mallin kehittämiseksi. Hämäläinen, Riku & Pesonen, Heikki (toim.) *Kohtaamisia : kirjoituksia uskonnosta, arjesta ja monikulttuurisuudesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kallioniemi, Arto, Kuusisto, Arniika & Ubani, Martin

2017 Koulun katsomusaineiden opetus ja didaktiikka. Pekka Iivonen & Virpi Paulanto (toim.) *Uudistuva uskonnon opetus*. Helsinki: Kirjapaja.

Kansalaisaloite

2015 *Kaikille yhteinen katsomusaine kouluhin*. Pantu vireille 13.8.2015. Saatavana sähköisesti <https://www.kansalaisaloite.fi/fi/aloite/1438>

Katsomusaloite

2016 <http://www.katsomusaloite.fi/>

Kosunen Reetta

2015 Pro gradu -tutkielma: *Oppilaan autenttisuuden kokemus yhteisessä katsomusaineopetuksessa*. Itä-Suomen yliopisto.

Kyllästinen, Samuli

2019 Pro gradu -tutkielma: Uskonnonopetuksen suunta: Pääkaupunkiseudun lukiolaisten ajatuksia uskonnonopetuksesta ja oppiaineen tulevaisuudesta 2010-luvulla. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Käpylehto, Karoliina

2015 Kulosaaren malli. Hannele Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Juva: PS-Kustannus.

Liebkind, Karmela & McAlister Alfred

2000 Suomalaisnuorten asenteisiin voidaan vaikuttaa. Liebkind, Karmela (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Tampere: Oy Yliopistokustannus.

Lipiäinen Tuuli

2015 Pro gradu -tutkielma: *Luokanopettajien asenteet katsomuksia koulussa, katsomusaineiden opetusta ja katsomusopetuksen järjestämistä kohtaan*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Luodeslampi, Juha

2008 Eettiset kysymykset ja moniuskontoisuus. Kallioniemi, Arto & Luodeslampi, Juha (toim.) *Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä*. Helsinki: Lasten keskus/LK-Kirjat.

Mikkola, Kati

2008 Uskonnollinen muutos Suomessa. Kallioniemi, Arto & Luodeslampi, Juha (toim.) *Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä*. Helsinki: Lasten keskus/LK-Kirjat.

Mikkonen, Julia

2019 Pro gradu -tutkielma: *Evangelisluterilaista uskontoa opiskelevien lukiolaisten käsityksiä katsomusaineiden opetuksesta ja uskontojen näkymisestä koulussa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Odiah, Liisa & Kallioniemi, Arto

2007 Evangelisluterilaisen uskonnon opettajat ja monikulttuurisuuskasvatus. Tuula Sakaranaho & Annukka Jamisto (toim.) *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Kurikka: Uskontotieteen laitos.

Oinasmaa Noora

2019 Pro gradu -tutkielma: Lukion katsomusopettajien kokemuksia ja näkemyksiä uskonnon ja terrorismin suhteen käsittelystä opettamallaan kursseilla. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- POPS
2004 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- POPS
2014 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Poulter, Saila, Kuusisto, Arniika & Kallioniemi, Arto
2015 *Religion education in Scandinavian countries and Finland – Perspectives to present situation*. Department of Teacher education, University of Helsinki, Finland.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/236566/RE_in_Northern_countries_corrections_done.pdf?sequence=1
- Priklopil Lukas
2017 Pro gradu -tutkielma: *Miten katsomusopetus pitäisi Suomen kouluissa järjestää? : Määrällinen tutkimus katsomusaineita opettavien aineenopettajien näkemyksistä keväältä 2017*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pyhäranta, Tuija
2014 Pienten uskontojen opetuksesta leikataan. Kotimaa, 28.3.
- Ruohonen, Emmi
2018 Pro gradu -tutkielma: Ihmisoikeusperustainen uskonnonopetus: Ihmisoikeuksien toteutuminen yhtenäistävässä ja eriyttävässä uskonnonopetuksessa Norjassa, Ruotsissa ja Suomessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sakaranaho, Tuula
2007 Pienryhmäisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet. Kallioniemi, Arto & Salmenkivi Eero (toim.) *Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tukinnonuudistuksen virittämää keskustelua*. Helsinki: Vokke.
- Sakaranaho, Tuula
2013 *Religious Education in Finland*. Temenos, 49(2), 225-254.
<https://journal.fi/temenos/article/view/9547>
- Salmenkivi, Eero
2003 Elämäkatsomustiedon rajoilla. Pekka Elo, Kaisa Heinlahti & Miika Kabata (toim.) *Hyvän elämän katsomustieto*. Helsinki: Meripaino.
- TGP
2007 *The Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools*. Warsaw: OSCE, Office for Democratic Institutions and Human Rights.
<http://www.osce.org/odihr/29154>
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli
2009 *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ubani, Martin
2013 *Peruskoulun uskonnonopetus*. Helsinki: PS-Kustannus.
- Virkamäki Karoliina
2014 Pro gradu -tutkielma: *Eri teitä samaan suuntaan. Oman uskonnon opetuksen ja Yleisen uskonto- ja katsomustiedon argumentaatio, yhtymäkohdat ja erot*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Zilliacus Harriet

2014 Väitöskirja: *Supporting Students Identities and Inclusion in Minority Religious and Secular Ethics Education: A Study on Plurality in the Finnish Comprehensive School.* Helsinki: University of Helsinki.

Åhs, Vesa, Poulter, Saila & Kallioniemi, Arto

2016 *Encountering Worldviews: Pupil Perspectives on Integrative Worldview Education in a Finnish Secondary School Context.* *Religion & Education.*

<https://www-tandfonline-com.libproxy.helsinki.fi/doi/full/10.1080/15507394.2015.1128311>

7 Liitteet

7.1 Haastatteluni kysymysrunko, Aineisto 1.

Käytäntö

Miten katsomusopetus on koulussanne järjestetty?

Mitä edellytyksiä opetusmallin toteutumiselle on ollut?

Mitä opetusmalli vaatii katsomusaineiden opettajilta?

Suunnittelu

Mistä ja milloin opetusmalli lähti liikkeelle?

Keiden toimesta opetus on suunniteltu?

Miten ja mille perustukselle opetus on suunniteltu?

Ovatko oppilaat mukana suunnittelutyössä?

Toteutus

Miten opetus on toteutettu käytännössä?

Millaisia materiaaleja ja työtapoja opetuksessa käytetään?

Onko opetukselle oppikirjoja tai omaa opetussuunnitelmaa?

Mikä on mielestänne sopiva tuntimäärä opetukselle? (nykyinen, aiempi, muu?)

Vaikutukset

Miten opetus on erilaista suhteessa vanhaan malliin?

Onko uusi järjestely vaikuttanut luokkien tai koulun ilmapiiriin?

Miten muutokset ovat vaikuttaneet omaan työhösi? (määrään, laatuun, osaamiseen, jaksamiseen, motivaatioon?)

Miten oppilaat ovat mielestänne suhtautuneet uuteen opetusjärjestelyyn?

Onko ollut havaittavissa muutoksia oppiaineen oppimistuloksissa, tunneilla viihtymisessä, dialogin määrässä tms?

Palaute

Minkälaista palautetta opetuksesta olette saaneet oppilailta?

Minkälaista suhtautumista opetusjärjestely on herättänyt koulussanne yleisemmin?

Oletteko saaneet palautetta opetuksesta oppilaiden vanhemmilta, uskonnollisilta yhteisöiltä tai muilta tahoilta?

Miten reflektoitte opetuksen toimivuutta oppilaiden kanssa?

Edut

Mitkä ovat mallin edut ja hyödyt?

Mitä vahvuuksia opetuksella on suhteessa täysin eriytettyyn malliin?

Haasteet

Mitä haasteita tai ongelmia ilmenee?

Mikä on ollut vaativinta aiempaan opetusmalliin verrattuna?

Tulevaisuus

Miten opetusta kehitetään edelleen?

Mitä mieltä olette mahdollisesta katsomusaineiden yhdistämisestä kokonaan luomalla uusi yhteinen oppiaine?

Mitä merkitystä koulun katsomusaineopetuksella on mielestänne yhteiskunnallisesti?

Millaisena näet katsomusopetuksen tulevaisuuden koulussanne ja laajemmin Suomessa?

Vapaa sana! Ja mahdollinen palaute haastattelusta.

Kiitos osallistumisesta!

7.2 Palautekysely

1. Valitse ensin, mikä on oppiaineesi.
(evangelisluterilainen uskonto, ortodoksinen uskonto, katolinen uskonto, islam, elämäkatsomustieto)
2. Miksi mielestäsi koulussa opiskellaan uskontoa (evangelisluterilaista, ortodoksista, islamia) tai elämäkatsomustietoa?
3. Oppitunneilla kaikki opiskelevat osin yhdessä riippumatta omasta tai perheen katsomusperinteestä. Mitä hyvää olet huomannut yhdessä opiskelemissä?
4. Mitä haasteita olet huomannut yhdessä opiskelemissä?
5. Mikä on oppitunneissa mieluisinta? – Perustele lyhyesti miksi.
6. Mikä on epämieluisinta? –Perustele lyhyesti miksi.
7. Valitse kumpi on sinulle mieluisampi tapa opiskella: sähköinen oppimisympäristö vs. luokkahuoneopetus

8. lukea kirjasta vs. lukea ruudulta
9. itsenäisesti tehtävien tekeminen vs. yhdessä pohtiminen
10. Erilaiset opiskelumuodot, pisteytä jokainen asteikolla 1-5:
(1 epämieluisin – 5 mieluisin)
 - ryhmätyö
 - parityöskentely
 - yksin opiskelu
 - pelit
 - keskustelu
11. Mikä on ollut tunnilla tärkein oppimasi asia? (Voi sanoa montakin!)
12. Mitä muuttaisit oppitunneissa?
13. Mitä aihetta haluaisit käsitellä lisää?
14. Jos saisit pitää luokkallesi aineesi oppitunnin, mistä aiheesta se olisi?
15. Minkä kouluarvosanan antaisit koulunne uskonnon tai elämäntietämystiedon opetukselle? (4-10)
16. Mitä palautetta voisit antaa opettajallesi? Vapaa sana!
17. Monta tähteä antaisit tälle kyselylle?